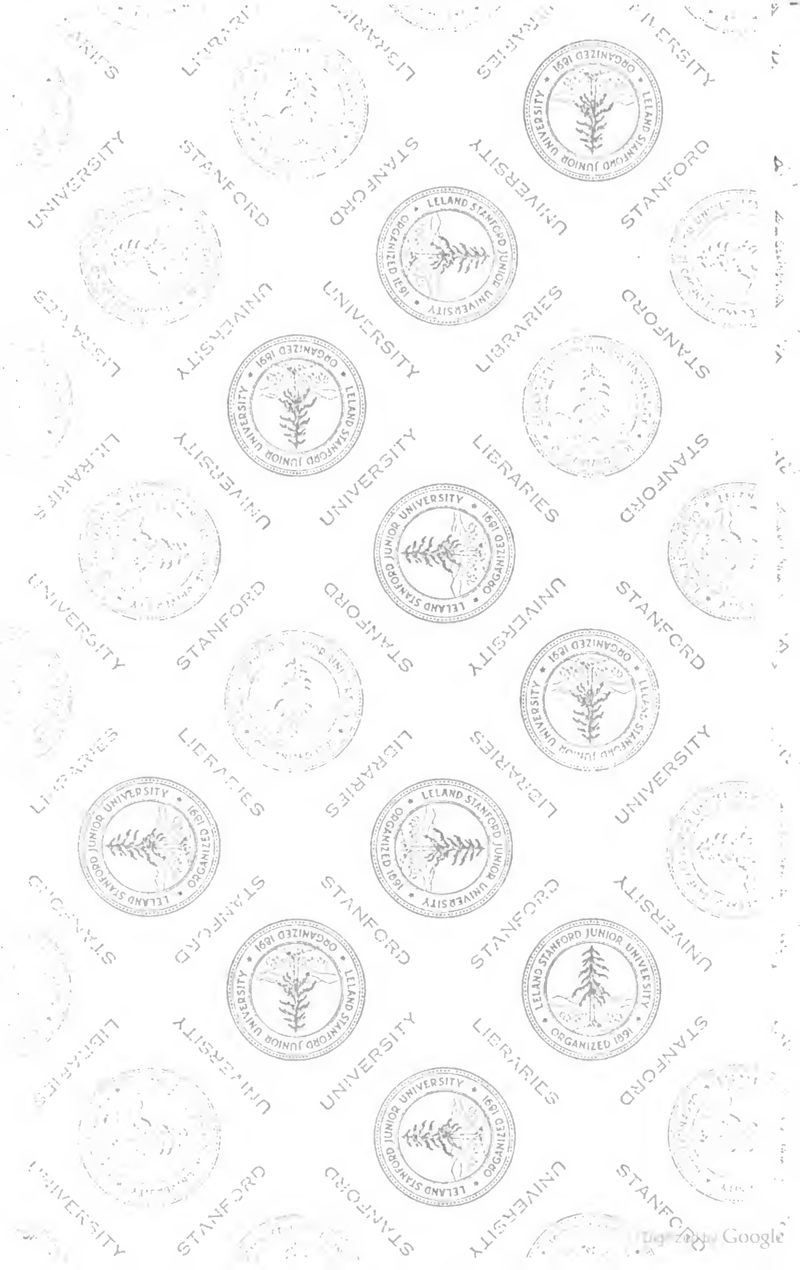
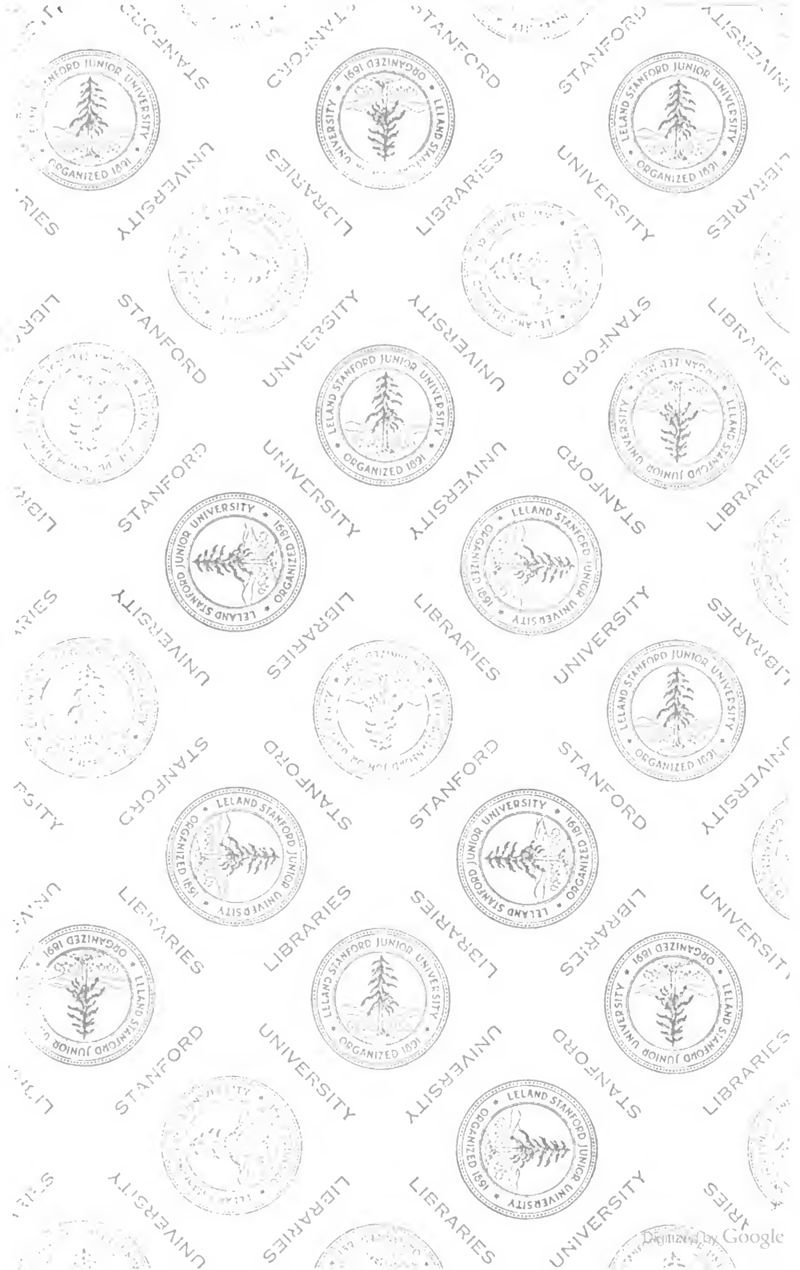
Gymnasium

Deutscher Gymnasialverein





Das humanistische Gymnasium

herausgegeben

von

Oskar Jäger und Gustav Uhlig.

Organ des Gymnasialvereins.

13 Jahrgang.

Heidelberg.
Carl Winter's Universitätsbuchhandlung.
1902.

Die neuen Lehrpläne für die höheren Schulen in Preußen.

Der jetzt veröffentlichte Lehrplan „Lehrpläne und Lehraufgaben für die höheren Schulen in Preußen, 1901" ist der dritte innerhalb des kurzen Zeitraums zweier Jahrzehnte und wir hoffen, daß er eine Zeitlang vorhalten werde. Insofern allerdings trägt er dem konservativen Prinzip, das im Schul- und Erziehungswesen eines großen Landes walten soll, einige Rechnung, als er im ganzen betrachtet den Charakter einer neuen Auflage oder Ausgabe des Lehrplans von 1891/2 trägt. Wir stehen nicht an, ihn als eine sehr verbesserte Auflage dieses sehr vervollkommnungsbedürftigen Schriftstücks zu bezeichnen, und wollen ihn, um dies im einzelnen uns und anderen deutlich zu machen, einer kurzen Betrachtung unterziehen, wobei wir uns besonders an das halten, was er dem humanistischen Gymnasium in Preußen bringt oder verspricht.

Die Konferenz vom Juni 1900 hat, als sie den humanistischen und realistischen 9klassigen Anstalten Preußens im Prinzip die gleichen Rechte hinsichtlich der Vorbereitung zu den akademischen Studien zusprach, unser Mittelschulwesen auf eine neue Grundlage gestellt: indem auch die Regierung sich in diesem Sinne entschied, hat sie den Realgymnasien und Oberrealschulen hinsichtlich dieser Vorbereitungsarbeit für die Universität dieselben Pflichten auferlegt wie dem humanistischen Gymnasium. Dies hat für die Realgymnasien eine Vermehrung der Lateinstunden von 43 auf 49, beim Französischen eine Verminderung von 31 auf 29 zur Folge gehabt, während die Veränderung für die Oberrealschulen, soviel wir sehen, nur in einer Vermehrung der Geschichts- und Geographiestunden um 4 besteht. Wir haben schon anderweitig ausgeführt, daß die Verleihung jener akademischen Rechte an die Oberrealschule uns vorläufig nur eine dekorative Bedeutung zu haben scheint, und wir können sie bei unserer Betrachtung des neuen Lehrplans bei Seite lassen. Für die Realgymnasien ist die Vermehrung der Lateinstunden eine sehr einschneidende Maßregel, sie hat auch schon eine Stunde Naturwissenschaft und zwar an bedenklicher Stelle, in Oberprima, gekostet. Ueber die Wirkung dieser Maßregel muß die Zukunft entscheiden, eine Verbesserung ist sie aber auch schon für den oberflächlichen Blick insofern, als der Lehrplan von 1891/2 in dieser Hinsicht so augenfällig verkehrt war, daß man sogar eine böse Absicht dahinter vermutet hat: zu einer längst erkannten Verkehrtheit zurücklenkend brachte er die lateinische Sprache, die bestimmt ist, der Wissenschaft im strengsten Sinne zu dienen, am Realgymnasium in eine Lage, wo sie zum geraden Gegenteil strenger Wissenschaft, zum Raten nicht verführte, sondern geradezu zwang. Diesem Unheil gegenüber ist jene Vermehrung in jedem Fall eine Verbesserung: sie wird hoffentlich das Uebel heben, in jedem Fall wird sie es lindern.

Der Lehrplan der Gymnasien zeigt 6 Stunden mehr Latein, 1 Stunde mehr Französisch, und die Erhöhung der Gesamtstundenzahl um 7: 259 statt 252. Die Verstärkung des Lateinischen in Quarta und den beiden Tertien von 7 auf 8, die Festsetzung der seither schon gestatteten 7 statt 6 Lateinstunden in Obersekunda und Prima ist von prinzipieller Wichtigkeit: sie bedeutet die erste amtliche Anerkennung der Notwendigkeit, das Lateinische im Gymnasium wieder zu verstärken, nachdem man seither, Schritt für Schritt dem Dilettantismus weichend, ihm immer mehr von seiner Zeit genommen hat, und sie bedeutet vor allem die Beseitigung dessen, was uns immer als das Verkehrteste in der Ordnung von 1891/2 erschienen ist, der völlig grundlosen und zweckwidrigen Herabsetzung des Lateinunterrichts in den Mittelklassen auf eine Hungerkost. Würden die 8 Stunden noch für Untersekunda, wo die Schüler beginnen ihrer lateinischen Kenntnisse froh zu werden, ausgedehnt, so würden wir unsererseits zu den Satisfaits gehören und könnten getrosten Muts die wieder lösbar gewordene Aufgabe des humanistischen Gymnasiums angreifen.

Dies nehmen wir als dankenswerteste Fortschritte der neuen Aera, die mit diesem verbesserten Lehrplane beginnen soll. Auch sonst aber hat diese neue Auflage große Vorzüge. Nicht weniges didaktisch Bedenkliche der ersten Ausgabe ist beseitigt, die neue ist kürzer und bestimmter im Ausdruck, vermeidet das Predigen, das in einer amtlichen Instruktion sich immer seltsam ausnimmt: indem sie mehr Freiheit giebt, schärft sie den einzelnen Anstalten und Lehrern das Gewissen, zwingt sie wie in guter alter Zeit alljährlich den Lehrplan selbst durchzudenken und durchzuarbeiten, während unter der Herrschaft des Planes von 1891/2 Viele sich des eigenen Nachdenkens entschlugen und die Direktoren, wenn sie wollten, ihre Vorschläge mit einem „wie im Lehrplan" sehr kurz gestalten konnten: was dann freilich die Schreibarbeit, leider aber auch die Denkarbeit sehr vereinfachte. Wir wollen nun das Einzelne — was wir gewonnen glauben, was wir noch vermissen — nach Ordnung der einzelnen Fächer, soweit wir uns in diesen ein Urteil zutrauen dürfen, hervorheben.

Zur evangelischen Religionslehre haben wir wenig zu bemerken. Die Fassung ist überall klarer, in der Aufzählung der verschiedenen kirchlichen Richtungen der nachreformatorischen Zeit, über die in Prima orientiert werden solle, ist der Rationalismus, den die erste Ausgabe so naiv war zu vergessen, in sein Recht eingesetzt, für die Mittelstufe IV, III für das A. T. statt der „Vollbibel" ein „biblisches Lesebuch" gestattet, die Verteilung der für I gestellten Lehraufgaben den einzelnen Anstalten überlassen. Die Neuerung für II inf. „Lesen und Erklären ausgewählter Stellen des A. T. (namentlich aus den poetischen und prophetischen Schriften)" kann man nur billigen: sie leitet gut das weiterhin zu lesende synoptische Evangelium ein; um so mehr müssen wir bei dem Rate stehen bleiben, die beiden Tertiajahre ganz der neutestamentlichen und die Quarta der alttestamentlichen Lektüre zuzuwenden. Das „Reich Gottes im A. T.", alttestamentliche Lektüre also, während des ganzen Jahres der Untertertia zum Gegenstand zu nehmen, halten wir für einen schweren pädagogischen Fehler: wir verlangen für diese Stufe 2 Jahre Ein-

führung in die neutestamentliche Welt. Es wird übrigens nichts im Wege stehen, diesen Tausch vorzunehmen, wo ein Direktor oder Lehrer mit uns der Ansicht ist, daß für dieses vorwitzige und höchster Autoritäten bedürftige Alter das Leben Jesu im ersten und die Apostelzeit im zweiten Jahre die geeignetere Nahrung bietet.

Im Deutschen ist für die Klassen bis Obertertia nichts Wesentliches geändert, aber alle Weisungen sind besser und einfacher gefaßt. Die Verirrung der früheren Ausgabe, Schillers Tell und die Glocke nach Obertertia zu legen, ist beseitigt, die Wortbildungslehre verständig aus Quarta nach Obertertia geschoben, in II inf. sind die „ersten Versuche im Vortrag kleiner eigener Ausarbeitungen über Gelesenes" in ein pädagogisch richtiger gefaßtes „Uebungen in frei gesprochenen Berichten über Gelesenes und Durchgearbeitetes" verwandelt; Hermann und Dorothea ist aus der Untersekunda weg in die Oberstufe verwiesen, wodurch dann allerdings Goethe, der doch auch schon diese Abschlußklasse stärker berühren soll, nicht zu seinem Rechte kommt. Vor allem aber ist sehr verständig die ganze Lehraufgabe der Oberstufe als Ganzes zusammengefaßt, es sind die zu berücksichtigenden Schriftwerke, Gesichts- und Zielpunkte aufgestellt, die Verteilung und Anordnung im einzelnen aber wird den einzelnen Anstalten anheimgegeben. Die Vorträge werden wiederum als „Uebungen in frei gesprochenen Berichten", wie oben, bezeichnet, wie denn überhaupt die maßvolle Sprache gegenüber dem sonst in der pädagogischen Welt grassierenden Mund-voll-nehmen wohlthuend berührt. In dieser Hinsicht charakterisiert es die neue Ausgabe in glücklicher Weise, daß in den „Methodischen Bemerkungen" die im Lehrplan von 1891/2 am Schlusse fettgedruckte Predigt über die ethische Bedeutsamkeit des Deutschen jetzt in gewöhnlichem Druck an den Anfang gestellt ist. Man braucht deutschen Gymnasiallehrern doch nicht erst zu sagen oder ins Ohr zu rufen, daß der Unterricht im Deutschen und die Bekanntschaft mit unserer eigenen Litteratur ethisch und erziehlich sehr bedeutsam ist.

Ueber das Lateinische glauben wir uns nach dem was oben gesagt ist, kurz fassen zu können. Vieles von dem, was im alten Lehrplan von vielen Seiten, z. B. auch vom Referenten in seinem Buch über Lehrkunst und Lehrhandwerk angefochten worden ist, ist beseitigt oder gemildert, z. B. die übertreibende Hervorhebung der sogenannten vorbereitenden Vorbereitung, der Vorpräparation in IVa: „Die Vorbereitung findet, so lang notwendig (1891/2 „im ersten Halbjahr"), in der Klasse statt"; und statt der ewig wiederkehrenden „Uebungen im unvorbereiteten Uebersetzen", was eigentlich gar keine „Uebung" ist, heißt es jetzt verständig: „gelegentlich unvorbereitetes Uebersetzen", was sich im Grunde von selber versteht und von selber machen wird. Das fatale „Rückübersetzen" bei der Lektüre, mit dem der alte Lehrplan seiner selbst spottete und auf geradem Weg zu den so sehr verabscheuten alten Mißständen bei der Lektüre zurücklenkte, ist zu unserer besonderen Freude „still entfernt", und die dort dem Gymnasium angethane Schmach, daß die in der Regel von dem Lehrer selbst zu entwerfenden Texte für die Uebersetzungen ins Lateinische auf der Oberstufe einfach zu halten und „fast nur als Rückübersetzungen ins Lateinische zu

behandeln" seien, ist getilgt und in den methodischen Bemerkungen der neuen Ausgabe durch ein verständiges: „Sie sind einfach zu halten, müssen aber an die Denkthätigkeit solche Ansprüche stellen, daß ihre Uebertragung als selbständige Leistung gelten kann" ersetzt. In der Lektüre der Oberklassen ist in weitherzigem, liberalem Sinne, der auch Ciceros philosophische und rhetorische Schriften, Tacitus Agricola und Dialogus nicht ausschließt, die Auswahl freigestellt oder anheimgestellt, und wenn die „Methodischen Bemerkungen" dem verständigen Lehrer auch nichts weiter sagen, als was er auch seither mehr oder weniger schon selbst so gemacht hat, so sagt er doch vieles, an das dieser selbe Lehrer sich gerne wird erinnern lassen.

Das Realgymnasium wird bei seiner vermehrten Lateinstundenzahl sehr gerne den Rat befolgen, der ihm S. 31 gegeben wird: „es empfiehlt sich nicht bei dem Realgymnasium die Lektüre in mehr als 3 aufeinander folgenden Klassen auf Caesar zu beschränken". Ebendort wird ihm die unzweifelhafte Wahrheit ins Stammbuch geschrieben: „Tastendem Raten wird am wirksamsten durch Gründlichkeit der Ausbildung bei langsamem Fortschreiten des Unterrichts vorgebeugt." Gewiß; und dieses gute Ding, Gründlichkeit der Ausbildung, möchten wir hinzusetzen, will, wie andere gute Dinge, Weile haben — also die nötige Zahl von Stunden, die man ihr widmen kann.

Im Griechischen werden nicht ohne ein gewisses Recht, aber doch einigermaßen zu unserm Erstaunen, den „Uebungen im unvorbereiteten Uebersetzen" wieder viele gute Worte gegeben: es wird sich, sollten wir denken, von selber so machen, daß man, wenn man etwa in I seine 60 präparierten Iliasverse gelesen und noch Zeit übrig hat, noch eine Strecke weiter liest und der Lehrer dabei die unbekannten Wörter suppeditiert, auch wohl selbst sein Teil sich zu übersetzen nimmt — was dann freilich eine Uebung nur insofern genannt werden kann, als es die Anwendung einer seit 4 Jahren erworbenen Kraft ist. Mit Freude haben wir gelesen, daß hier wieder in den methodischen Bemerkungen zur Lektüre vom Beruhen des Unterrichts auf grammatischer Gründlichkeit die Rede ist, wo die erste Ausgabe nur ein schüchternes „unbeschadet der Gründlichkeit" ausspricht, und fast erschrocken sind wir über das vielsagende Wort am Schluß des dem Griechischen gewidmeten Abschnitts „Schriftliche Uebersetzungen aus dem Griechischen und in das Griechische". Und in das Griechische! Wer hätte sich das in den Jahren von 1892 bis heute, wo alles Uebersetzen ins Griechische, Lateinische und selbst Französische unter so schwerem Banne lag, träumen lassen! Andererseits sind dem kühnen Fluge von 1892, „Ilias und Odyssee z. B. sind thunlichst ganz zu lesen", die Flügel verständigerweise etwas gestutzt und ist in der neuen Fassung der methodischen Bemerkungen überhaupt manches Unklare und Verschwommene durch klarere und bestimmtere Fassung ersetzt.

Was das Französische betrifft, so halten wir das Absinken der Stundenzahl in den beiden Tertiajahren von 3 auf 2 und dagegen ihre Erhöhung für Obersekunda und Prima von 2 auf 3 für unzweckmäßig, müssen die frühere umgekehrte Ordnung für richtiger halten, finden aber sonst den Lehrplan durchaus

sachgemäß und der Bedeutung dieser Sprache auch für das Gymnasium durchaus entsprechend: auch ist über alles, was sich von selbst versteht oder irreführen könnte, die stille Entfernung verhängt, wie in „A. Allgemeines Lehrziel" über das Wort „praktisch": „einige Geübtheit im praktischen, mündlichen und schriftlichen Gebrauch der Sprache (1891)"; „einige Geübtheit im mündlichen und schriftlichen Gebrauch der Sprache" (1901). Auch weiterhin wird für die Sprechübungen, bei denen der frühere Lehrplan arge Uebertreibungen und da und dort eine des Gymnasiums geradezu unwürdige Behandlung des französischen Unterrichts hervorgerufen hat, in ruhigere Bahnen eingelenkt. Es werden allerdings „Sprechübungen im Anschluß an Gelesenes und (nach einem für alle Klassen aufzustellenden Plane) über Vorkommnisse des täglichen Lebens" von Obertertia an verlangt, und wir würden also etwa für Tertia Essen und Trinken, Untertertia Frühstück und Mittagessen, Obertertia Abendessen und Nahrungs- und Genußmittel überhaupt, für Untersekunda das Spazierengehen und Reisen, für Obersekunda den Schuster und Schneider und das übrige Handwerk, sofern es im täglichen Leben eine Rolle spielt, vorsehen, bis wir in Prima in höhere Regionen dieses Tageslebens, das Zeitungs-, Parlaments- und Versammlungsleben emporsteigen? Im übrigen tritt doch das „im Anschluß an Gelesenes" in den Vordergrund und, wenn es für die Oberstufe am Schlusse heißt „Sprechübungen, nicht bloß im Anschluß an Gelesenes, in jeder Stunde", so sagt das sehr viel und sehr wenig und läßt also einem sachkundigen und mit pädagogischer Vernunft begabten Lehrer die erwünschte Freiheit. Diese läßt ihm der neue Lehrplan auch hinsichtlich der Lektüre. Dabei ist die Grammatik wieder in ihr gutes Recht eingesetzt: S. 46 „die Grammatik soll zwar der Lektüre untergeordnet werden, darf aber nicht derart in den Hintergrund treten, daß auf eine systematische Ordnung und eine Verteilung bestimmter Pensen auf die einzelnen Klassenstufen verzichtet würde". Auch ist für die 4 oberen Klassen nur von mündlichen und schriftlichen Uebungen im allgemeinen die Rede, und es wird darum wohl künftighin einer der Modethorheiten, nur Uebersetzungen **aus** dem Französischen zuzulassen, der auch von dem alten Lehrplan Vorschub geleistet worden ist, gewehrt und den schriftlichen Uebersetzungen **ins** Französische die ihnen nach dem Recht des gesunden Menschenverstands und reichlicher Erfahrung gebührende Stelle wieder eingeräumt werden.

Im **Englischen** sind wir etwas sanguinischer als der Lehrplan, dessen Standpunkt im Ganzen hier aber auch der unsrige ist. „Anfangs ist ein Lesebuch zu benutzen, mindestens aber im letzten Jahre ein geeigneter Schriftsteller zu lesen." Wir sind kühn genug, den geeigneten Schriftsteller schon für das zweite Semester des ersten der drei Jahre, in jedem Fall für das zweite Jahr zu wünschen und uns für das dritte, mindestens dessen zweite Hälfte bis zu einem Shakespeare'schen Stück zu versteigen, was der Lehrplan nur für das Realgymnasium zuzulassen scheint.

Die methodischen Bemerkungen nehmen Französisch und Englisch zusammen und sie sind, mit großer Sorgfalt und da und dort fast diplomatischer Feinheit redigiert, durchaus verständig und beherzigenswert.

Der Artikel Geschichte ist im Wesentlichen geblieben, einschließlich der Lebensbilder VI und V 1 Stunde, die unserer Meinung nach einfach dem deutschen Unterricht zugeschoben werden müßten. Den Klagen über stiefmütterliche Behandlung der römischen Kaisergeschichte nach Augustus ist insofern Rechnung getragen, als bei der Lehraufgabe der Untertertia „die Blütezeit des römischen Reichs unter den großen Kaisern" an die Spitze gestellt ist: alsdann folgt die Geschichte Deutschlands im Mittelalter und entsprechend ist es bei dem zweiten Gang durch die Weltgeschichte, auf Unterprima. Die Sache ist in der letzten Osterdienstagsversammlung der rheinischen Lehrer auf Grund eines sehr einsichtigen und gediegenen Vortrags von Fr. Marcks in Köln (mittlerweile veröffentlicht in der Berliner Zeitschrift für das Gymnasialwesen) verhandelt worden. Es ist klar, daß dieses Gebiet in der Zeit, die ihm bei den kosmischen Bedingungen unseres Erdenlebens, dem 24stundentag, und ihren Konsequenzen für den Schultag und Schulunterricht eingeräumt werden kann, und bei seinen ganz besonderen Feinheiten und also Schwierigkeiten nur durch Voranstellung eines doppelten Interesses interesseerweckend und verständlich zu machen ist, des nationalen und des religiösen: mit andern Worten: daß die römische Kaiserzeit nach Augustus im Geschichtsunterricht als Vorgeschichte oder erster Abschnitt der Geschichte unseres eigenen Volks (die Germanen und das Imperium Romanum) und im Religionsunterricht als Geschichte des Christentums oder der christlichen Kirche in den ersten vier Jahrhunderten behandelt werden kann — was unserer Meinung nach auch genügt und genügen muß.

Die methodischen Bemerkungen haben, wie sonst, einiges hier besonders nötige Wasser in den mit Begeisterung, freiem Vortrag, wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Fragen stark gewürzten Wein der ersten Ausgabe gegossen, was nur zu billigen ist.

Dieses gilt, wenigstens was den Ausdruck betrifft, auch für den Teil, welcher die Erdkunde behandelt: die alte Verteilung auf die Klassen, die uns für Quinta und Tertia, zum Teil auch für Untersekunda große Bedenken erweckt, ist beibehalten. Wir wollen nicht wiederholen, was wir an anderer Stelle (Lehrkunst und Lehrhandwerk S. 68 ff., 154 ff.) ausführlich dargelegt haben, nämlich daß Landeskunde des deutschen Reichs incl. seines Kolonialbesitzes nicht das Pensum der Quinta, sondern erst der beiden Tertien bilden sollte, wo sie sich dem geschichtlichen Pensum in fruchtbarer Weise gesellen kann und auf schon gereiftere oder geschultere Hörer des Worts wirkt, während sie von 10jährigen Kindern oder Knaben ohne tiefere Wirkung abtropft. Und wenn es für Untersekunda heißt: „Wiederholung und Ergänzung der Länderkunde Europas mit Ausnahme des deutschen Reichs", so würden wir vielmehr vorschlagen oder verlangen „unter vergleichender Berücksichtigung der Verhältnisse des deutschen Reichs" und würden, wenn wir den Unterricht zu geben hätten, darnach verfahren. In den methodischen Bemerkungen heißt es: „in den unteren und mittleren Klassen ist thunlichst darauf zu halten, daß alle Schüler denselben Atlas gebrauchen." Nicht thunlichst, sondern durchaus darauf zu halten: Sachkenntnis und Industrie hat dafür gesorgt, daß wir hier-

für zum mindesten das fatale Wörtchen nicht brauchen: wir sollten dieß Wort und seine Vettern „möglichst“ „in der Regel“ u. a. überhaupt thunlichst vermeiden.

Für Obersekunda und Prima ist die uns sehr bedenklich scheinende Weisung gegeben, daß innerhalb jedes Halbjahrs mindestens 6 Stunden für die geographischen Wiederholungen zu verwenden seien. Woher in Obersekunda und Oberprima diese 12 Stunden kommen sollen, wissen wir nicht, und die Geographentage hüten sich wohl uns das zu sagen: viel mehr hätten wir uns von einer ernsten Mahnung an die Geschichtslehrer versprochen, im Geschichtsunterricht streng auf geographische Orientierung zu halten und die Gelegenheiten zu benützen, die sich bei der Geschichte des ausgehenden Mittelalters in der Geschichte der Entdeckungen und des 18. Jahrhunderts in dem Kampf Englands und Frankreichs um die Seeherrschaft, der in Indien und Amerika seine Kampfplätze und Siegespreise suchte, für die Erweiterung und Schärfung des Sinns für geographische Dinge von selber bieten. Wohin in der That soll es mit dem Geschichtsunterricht noch kommen? Schon das Pensum für Unterprima, das römische Reich und die Germanen als Vorgeschichte, Geschichte des Mittelalters von 476 bis 1517, von der neueren Geschichte das Stück bis 1648 ist ein ungeheures und erträgt einen Abzug von 12 Stunden schlechterdings nicht: bei der Oberprima muß man, von einem gleich gewaltigen Pensum, von den gleichfalls vorgeschriebenen Repetitionen früherer Abschnitte abgesehen, die Zeit nach dem Abiturientenexamen mit mindestens 3—4 Wochen in Abzug bringen: Alles schreit nach Vereinfachung und Konzentration und zugleich wachsen immer neue Fächer aus dem erhitzten Boden: es wird in der That Zeit, daß auch wir Geschichtslehrer uns unserer Haut wehren.

Die Abschnitte über Mathematik und Naturwissenschaften zu prüfen müssen wir den Männern vom Fach überlassen und ebenso das Zeichnen. Das Turnen bildet 12. den Schluß und man wird der Auffassung dieser wichtigen Sache, wie sie in dem kurzen Abschnitt niedergelegt ist, im Allgemeinen beistimmen können: besonders befriedigt, daß, wie übrigens auch in der ersten Ausgabe, vom Turnen und nicht vom Turnunterricht die Rede, auch von einer Fixierung der Stundenzahl und von den Uebertreibungen der Spezialisten nicht die Rede ist. Auch hier ist ein freier Spielraum gelassen, den die Verschiedenheit der örtlichen Verhältnisse, die zur Verfügung stehenden Lehrer u. s. w. freilich gebieterisch verlangen: nirgends hat man sich, unseren Wahrnehmungen nach, mehr mit Worten bezahlt, als auf diesem Boden, wo man kurzweg 3 Unterrichtsstunden für jede Klasse dekretierte, ohne sich graue Haare darüber wachsen zu lassen, wie die 36 Stunden, die dieß für so manche größere Anstalt ergab, untergebracht werden könnten. Sehr kühl steht der Lehrplan dem Riegenturnen gegenüber: „in den oberen Klassen ist Riegenturnen zulässig, wo es möglich ist, durch besondere Anleitung tüchtige Vorturner auszubilden“. Das ist überall möglich, wo ein tüchtiger Turnlehrer vorhanden ist und, wo dieser fehlt, ist es eben mit dem ganzen Turnen nicht viel.

Es folgt noch ein Schlußkapitel III „Allgemeine Bemerkungen“, das sich über einzelne Abweichungen vom normalen Lehrplan und Lehrorganismus, Ueber-

bürdung und Hausarbeiten, die berühmten kurzen Ausarbeitungen, Vorbereitung der Lehrer auf den Unterricht, Einfluß des Klassenlehrers, Charakterbildung und Anderes verbreitet, Bemerkungen, denen wir nur das Wort des Jakobusbriefs „Seid aber Thäter des Worts und nicht Hörer allein" hinzufügen möchten.

Bonn. O. Jäger.

Kernfragen des höheren Unterrichts von Dr. Oskar **Weißenfels**, Professor am Kgl. Französischen Gymnasium in Berlin. Berlin 1901. R. Gärtner (H. Heyfelder), XVI 352 S., geh. 6 Mk., geb. 7,80 Mk.

Eine Sammlung von Aufsätzen, die während der letzten Lustren in der Berliner Zeitschrift für das Gymnasialwesen veröffentlicht sind, allerdings überarbeitet und erweitert; aber wenn sie auch ganz unverändert erschienen wären: diese alten Bekannten würde jeder Verteidiger der humanistischen Schulbildung lebhaft willkommen heißen, und eins ist erst durch die Lektüre der Zusammenstellung recht klar geworden, der innere Zusammenhang zwischen den Gedanken des Verfassers über das, was man in der That Kernfragen des höheren Unterrichts nennen kann, und die Eigenartigkeit seiner pädagogischen Betrachtungen. Wir sehen diese Eigenart in der durch die Strebungen und das Geschrei des Tages nicht irgendwie erschütterten philosophischen Ruhe, mit welcher W. die Probleme des Unterrichts und der Erziehung behandelt, und in der Vielen abhanden gekommenen, bei W. in hervorragendem Maße vorhandenen Fähigkeit der Sonderung von Wesentlichem und Unwesentlichem.

Von dieser Betrachtungsweise empfangen wir gleich in dem Vorwort eine Probe, wo über das Verhältnis von Haupt- und Nebenfächern gehandelt wird und wo mich die Stelle von der übrigens zweifellos sehr nützlichen Stenographie („Selbst sie, fürchte ich, wird ehrgeizige Anwandlungen haben") erheiternd an einen Passus in den von Köchly veröffentlichen Verhandlungen des einstigen Dresdener Gymnasialvereins erinnert hat. Denn dort tritt uns in dem Bericht des stenographischen Fachmannes das von W. Gefürchtete schon deutlich entgegen, so in der einleitenden Erörterung, daß die Schrift ein Mittel zu dem Zweck der Geistes- und Herzens-Ausbildung sei, daß je vollkommner die Schriftart, desto mehr auch für die Menschenbildung geleistet werden könne, daß die vollkommenste Schriftart aber die Stenographie, speziell die vom Redner verfochtene sei, daß kein grammatikalisches Studium uns so das Wesen und den Bau, also die Physiologie der Sprache durchschauen lasse, wie die Stenographie, u. s. w. Man kann über den spezifischen Wert der einzelnen Unterrichtsfächer auch nach reiflicher Erwägung verschieden denken, und es ist durchaus begreiflich, wenn das fachmännische Urteil zur Ueberschätzung des Faches neigt; aber daß zwischen Haupt- und Nebenfächern für den Lehrplan und den Unterrichtsbetrieb, insbesondere für die Anforderungen an die häusliche Arbeit eine Scheidungslinie gezogen bleiben muß, daß das Reden vom Rechte der Fächer zu einem Verleugnen des Rechtes der Schüler führt, ist ebenso sicher, wie es erfreulich ist, daß in dem jüngsten Kaiserlichen Schul-Erlaß jene fast verwischte Linie nachgezogen wurde.

Unter den wiederabgedruckten Abhandlungen hat uns bei ihrem Erscheinen besonderes Interesse die vom Jahr 1888 „über den erneuerten Vorschlag, den fremdsprachlichen Unterricht mit dem Französischen zu beginnen" erregt, weil wir um dieselbe Zeit durch einen diese Aenderung befürwortenden Vortrag, den ein Kollege auf einer Versammlung der akad. gebildeten Lehrer Badens gehalten hatte, zu einer eingehenden Kritik des Projekts (gedruckt in Nr. 2, 4, 5, 6 der Badischen Schulblätter v. J. 1889) veranlaßt wurden, und

es war mir eine Freude zu sehen, wie ich mich vielfach in meinen Gegenargumenten mit einem Manne traf, dem eine hervorragende Kompetenz in dieser Frage zugeschrieben werden muß, weil er Jahre lang, bevor der Beginn des Lateins im Collège auf die Quarta gelegt wurde, den lateinischen und den französischen Unterricht der Sexta in dieser Anstalt erteilt hat. Insbesondere werden von W. zwei für die Reihenfolge Französisch-Latein vorgebrachten Gründe schlagend widerlegt: der Satz, das Latein sei für Neunjährige zu schwer, und das Axiom „Vom Näherliegenden zum Entfernteren“. Wenn diese Gründe auch jetzt noch wiederholt auftreten, so haben sie das mit manchen „einleuchtenden“ Argumenten auf dem Gebiet der Unterrichtsfragen gemein. Sie sind ja auch noch nicht einmal die schwächsten gegen den „Mensa-Kultus“ in Sexta vorgebrachten: ist doch dem Latein auch nachgesagt, daß es Sextaner „dumm, zerstreut und gedankenlos“ mache. Gewiß — wie der Thermometer Kälte erzeugt. Die erdrückende, Geist und Körper gefährdende Schwierigkeit des Lateinischen aber persifliert W. mit dem Vergleich (einem der vielen glücklichen in seinen Aufsätzen), daß Jemandem, der diese Sprache als Knabe gelernt hat, bei solchen Behauptungen zu Mute werde, wie jenem Reiter, als er nachträglich erfahren habe, daß er über den zugefrorenen Bodensee gesprengt sei: man schaudere zunächst und freue sich dann, daß es noch so leidlich abgelaufen sei. „Erfinden müßte man für die höher und tiefer Strebenden etwas dem Lateinischen Aehnliches, wenn man es nicht hätte, und zwar muß der fremdsprachliche Unterricht damit begonnen werden. . . . Die französische Sprache ist gerade für den Anfang des fremdsprachlichen Unterrichts am wenigsten geeignet.“ So schließt dieser Aufsatz. Aus innern Gründen hat sich dem Verfasser die Reihenfolge Latein-Französisch mit Sicherheit als die richtige ergeben.[1])

Zwei andere Aufsätze beschäftigen sich mit dem Gegensatz der natürlichen und der künstlichen Spracherwerbung und mit den Reformbestrebungen auf dem Gebiet des fremdsprachlichen Unterrichts und nehmen sich der vielgeschmähten Grammatik an. Die Thatsache, daß sprachliche Gesetzbücher bisweilen ebenso schwer verständlich sind, wie bürgerliche, und durch Aufführung aller Ausnahmen ebenso verwirrend wirken, und daß unsinnig pedantische Benutzung vonseiten des Lehrers auch eine vortreffliche Sprachlehre zur Folterbank machen kann, mag manches Schmähen erklären; aber öfter hat dasselbe einen geradezu pathologischen Grad und schließlich solche Ausdehnung angenommen, daß es entschieden verdienstvoll ist, wenn man klarlegt, welchen unersetzlichen Wert die systematische Darstellung einer Fremdsprache und die auf sie gegründete künstliche Spracherwerbung besitzt. In der ersten der beiden Erörterungen kommt besonders auch die Frage in Betracht, inwieweit ein induktives Verfahren bei Erfassung der Sprachgesetze durch den Schüler am Platz ist, und der Verfasser weist hier, wie im siebenten Aufsatz (dort mit Rücksicht auf die wiederholte Empfehlung der induktiven Methode in den preußischen Lehrplänen vom Jahre 1892) auf die Grenzen hin, welche dem Verfahren durch die Schulpraxis notwendigerweise gezogen sind. Er berührt sich in dieser Hinsicht mit Prof. Gebhard's Ausstellungen, über die wir im vorigen Jahrgang S. 186 berichtet haben, und auch mit einer Bemerkung von Matthias auf der Junikonferenz (S. 128 des Protokolls). — In der Abhandlung über die Reformbestrebungen, die sich vorwiegend mit dem neusprachlichen Unterricht beschäftigt, wird eingehend auch über den Wert des Herüber- und des Hinübersetzens gehandelt, die ja beide in der Reformmethode keine Stelle haben. „Die Reformmethode will, damit das Gefühl für die fremde Sprache erstarke, beim Unterricht die Muttersprache in Schlaf versenken. Man gebietet dieser, die so lange

[1]) Daß der Staat sich gegenüber dem Versuch mit der umgekehrten Folge und mit der Hinausschiebnng des Lateins nach U. III, des Griechischen nach U. II nicht ablehnend verhält, erklärt er in einer Anmerkung gleichwohl für billigenswert.

das Organ für alle Akte des inneren Lebens war, mit einem Mal ein zeitweiliges Schweigen. Kann man sich etwas Gewaltsameres denken?" Die ganze Ausführung hiergegen ist vortrefflich und entbehrt auch des Spottes nicht, den manche Faseleien der Verfechter des Naturverfahrens reichlich verdienen.

Die sechste und siebente Abhandlung ist speziell dem lateinischen Unterricht gewidmet: „Der neue Lehrplan des Lateinischen", d. h. jetzt der vorletzte, und „Ueber unsere Vorlagen zum Uebersetzen aus dem Deutschen ins Lateinische für obere Klassen." Der erstere Aufsatz beginnt mit der Scheidung der beiden pädagogischen Richtungen, von denen die eine das Erlernen der Sprachen lediglich als Mittel zum Zweck des Verständnisses der Autoren ansieht und unter diesen meist die historischen Schriftsteller bevorzugt, während die andere Richtung in der Beschäftigung mit fremden Sprachen an sich ein sehr wirksames Mittel zur Erziehung wichtigster geistiger Kräfte und eine ergiebige Quelle für Bereicherung der Gedankenwelt des Lernenden erblickt. Für die erstere Richtung meint W. einen neuen Namen einführen zu sollen, da ihre Anhänger, wenngleich sie sich selbst zu den Humanisten rechnen, doch von den pädagogischen Forderungen Zellers, Treitschkes, O. Jägers und ähnlich Denkender weit entfernt seien. Er nennt sie Realpädagogen, eine Bezeichnung, die deswegen nicht glücklich ist, weil nun einmal die Realien allem Sprachunterricht entgegengesetzt zu werden pflegen. Als Hauptvertreter dieser Richtung werden wiederholt Frick und Schiller genannt. Als Vertreter derjenigen, welche den Unterricht in den klassischen Sprachen an sich als höchst förderlich für Kraftentwickelung, sowie für Klärung und Mehrung der Gedankenwelt ansieht, werden von älteren Zeugen Fr. A. Wolf und W. v. Humboldt, von jüngeren besonders O. Willmann angeführt. Wir haben an anderer Stelle (Hum. Gymn. 1892, S. 35) einmal darauf hingewiesen, wie einleuchtend diese Ansicht von Pasquale Villari in seinen nuovi scritti pedagogici begründet ist, und möchten jetzt nicht versäumen an eine Aeußerung von Fichte zu erinnern, die in seinen Aphorismen über Erziehung aus dem Jahr 1804 steht und besonders den Gewinn hervorhebt, den die Beschäftigung mit der lateinischen und der griechischen Sprache für Klärung der Begriffe hat. Die Frage, wie der Zögling über den Nebel nicht von ihm geschaffener und nicht verstandener Worte zu jener Klärung durchdringen könne, wird hier so beantwortet, daß dies zu geschehen habe durch das Studium derjenigen Sprachen, deren ganze Begriffsgestaltung von der Modernität völlig abweiche und jeden entschieden nötige, über alle Zeichen hinweg zu etwas Höherem, als das Sprachzeichen ist, zu dem Begriff der Sache sich zu erheben: „ein Studium, welches eben darum durch die Erlernung keiner neueren Sprache zu ersetzen ist, weil hier mit nichtverstandenen Phrasen gegen andere gleichgeltende, nur anderstönende, welche ebenfalls nicht verstanden werden, ein Tauschhandel getrieben werden kann und getrieben wird."

Weißenfels selbst steht mit Entschiedenheit auf dem Standpunkt, von dem aus der klassische Sprachunterricht ganz abgesehen von Verwendung der in ihm gewonnenen Kenntnisse zum Verständnis der Schriftsteller hochgeschätzt wird. Er polemisiert deswegen gegen die Zurückdrängung der sprachlichen Seite dieses Lehrfaches, wie sie in manchen Neuerungen der Lehrpläne vom Jahr 1892 deutlich hervortritt, so gegen die Grenzen, welche den schriftlichen Uebersetzungen ins Lateinische damals gezogen wurden, und er erklärt im Wesentlichen seine Uebereinstimmung mit Wenzels Schrift über den „Todeskampf des altsprachlichen Unterrichts." Speziell gegen die Vorschrift, die Texte zum Uebersetzen in das Lateinische stets an das Gelesene anzuschließen und die Uebertragungen auch auf der oberen Stufe „fast nur als Rückübersetzungen ins Lateinische zu behandeln", werden Einwendungen gemacht.

Weiterhin sind die Weisungen bezüglich der Lektüre besprochen und ist eine Aenderung des Reglements besonders hinsichtlich der Schriftstellerei Ciceros gewünscht. Weißenfels sieht gerade in den rhetorischen und philosophischen Schriften Ciceros, von denen die Lehrpläne v. J. 1892 schweigen, nach Inhalt und Sprache Werke, die sich zur Lektüre der Primaner in hervorragendem Maße eignen: denn in ihnen sei der wesentliche Gehalt der antiken Bildung gesammelt, und Ciceros Sprache sei gerade hier bewundernswert, gleich weit entfernt von den nachlässigen Tönen der Natur wie von dem Spielen mit rhetorischen Mitteln, von Künstlichkeit und Wortschwall, wie sie öfter in den Reden hervorträten. [Wenn nur nicht manche Lehrer es meisterhaft verstanden hätten, manche es wohl noch verstünden, ihren Schülern die Philosophica Ciceros langweilig zu machen!] Bezüglich der Uebersetzungen ins Deutsche aber widerspricht W. mit Recht sowohl dem Satz der vorletzten Lehraufgaben, daß die beste Erklärung eine gute Uebersetzung des Schriftstellers sei, als auch dem Anspruch, daß das von den Schülern bei der Uebertragung zu verlangende Deutsch stets ein durchaus gutes sein müsse, eine Forderung, die auch von den gewandtesten Uebersetzern sehr häufig nicht erfüllt worden sei.

Es darf W. zur Genugthuung gereichen, daß die meisten seiner vorgeführten Ausstellungen nicht mehr an den jüngsten Lehrplänen gemacht werden können, womit natürlich nicht gesagt ist, daß gerade sein Aufsatz es war, der die Aenderungen des preußischen Reglements veranlaßt hat.

Die Abhandlung „Ueber unsere Vorlagen zum Uebersetzen aus dem Deutschen" erörtert mit zahlreichen instruktiven Beispielen Mängel, die älteren Uebersetzungsbüchern, wie denen von Seyffert und Süpfle, und neueren gemeinsam sind, z. B. schlechtes Deutsch und unnatürliche Häufung von Schwierigkeiten (Mängel, an denen übrigens wohl in noch erheblich höherem Grade viele nicht gedruckte, von den Lehrern „im Anschluß an Gelesenes" entworfene Uebersetzungstexte leiden); und auch die Unterschiede zwischen den früheren und den gegenwärtigen Leistungen auf diesem Gebiete werden hervorgehoben, keineswegs durchweg zu Gunsten der neueren Bücher.

Der letzte Aufsatz behandelt eine Angelegenheit, die zu den schwierigsten der Schulpraxis gehört und insbesondere für Direktoren häufig die Quelle von Aufregung ist: „über Versetzungen". Einer meiner Freunde, Vorstand eines sehr stark besuchten Gymnasiums, versicherte mir einmal, daß er an den Versetzungsterminen regelmäßig eine Art von empfindlichem Häutungsprozeß durchmache; und welcher Anstaltsleiter hat nicht unerquicklichste Erinnerungen an ganz unfruchtbare Verhandlungen mit Angehörigen Durchgefallener? Manche Direktoren pflegen, um dem zu entgehen, sich alsbald nach dem Schulschluß auf die Eisenbahn zu setzen. Die Versetzungspraxis ist übrigens in verschiedenen deutschen Staaten recht verschieden und muß verschieden sein: denn ganz anders stellt sich die Sache, wenn die Versetzungen nicht nach einem halben, sondern nur nach einem ganzen Jahr erfolgen können, wie z. B. in Bayern und Baden, oder wenn die definitive Entscheidung nicht vor den Ferien stattfinden muß, sondern unter Umständen nach denselben auf Grund einer Nachprüfung in einem oder gar mehreren Fächern erfolgt. So sind allgemeingiltige Regeln hier nicht wohl aufzustellen; nur daß auch recht sehr in die Wagschale fallen muß, ob Jemand die allgemeine geistige Reife für die nächste Klasse hat oder nicht, wird von Niemand bestritten werden. Wie schwer es aber oft ist, dieses Moment zur Geltung zu bringen, wird von W. entschieden anerkannt. Hindernd tritt nach unserer Erfahrung besonders öfter die Rücksicht auf andere Schüler derselben Klasse ein, die Notwendigkeit, alle auf Grund der gegebenen Zeugnisprädikate gleich zu behandeln. — Daß die Bedeutung der vom Schüler im deutschen Unterricht geforderten Leistungen keineswegs etwa nach der Zahl der speziell diesem Unterricht gewid-

meten Stunden bemessen werden darf, werden Alle Weißenfels einräumen, aber schwerlich Viele seinen Satz unterschreiben: „Wäre der deutsche Unterricht das, was er eigentlich sein sollte, so stünde bei dem deutschen Lehrer die alleinige Entscheidung über die Versetzung." Oder ist eine Höhe dieses Unterrichts denkbar, welche den Lehrer befähigte, mit Sicherheit darüber zu urteilen, ob der Schüler auch in Latein, Griechisch, Mathematik das für einen erfolgreichen Besuch der nächsten Klasse notwendige Wissen besitzt? Auch ist daran zu denken, wie es nicht selten vorkommt, daß der deutsche Aufsatz (der Hauptwertmesser des Deutschlehrers) in den mittleren Klassen einem sonst recht tüchtigen Schüler noch sehr wenig gelingt, der dann auf den oberen Stufen durchaus Befriedigendes auch in dieser Richtung leistet.[1])

---

1) In den mir soeben zugehenden neuen Bestimmungen des Preußischen Kultusministeriums über die Versetzung der Schüler an den höheren Lehranstalten lauten § 4 und 5 folgendermaßen:

§ 4. „Im Allgemeinen ist die Censur Genügend in den verbindlichen wissenschaftlichen Unterrichtsgegenständen der Klasse als erforderlich für die Versetzung anzusehen. — Ueber mangelhafte und ungenügende Leistungen in dem einen oder anderen Fach kann hinweggesehen werden, wenn nach dem Urteil der Lehrer die Persönlichkeit und das Streben des Schülers seine Gesamtreife, bei deren Beurteilung auch auf die Leistungen in den verbindlichen nichtwissenschaftlichen Unterrichtsfächern Rücksicht genommen werden kann, gewährleistet, und wenn angenommen werden darf, daß der Schüler auf der nächstfolgenden Stufe das Fehlende nachholen kann. Indes ist die Versetzung nicht statthaft, wenn ein Schüler in einem Hauptfach das Prädikat Ungenügend erhalten hat und diesen Ausfall nicht durch mindestens Gut in einem anderen Hauptfach ausgleicht. Als Hauptfächer sind anzusehen a) für das Gymnasium: Deutsch, Latein, Griechisch und Mathematik (Rechnen), b) für das Realgymnasium: Deutsch, Latein, Französisch, Englisch und Mathematik, c) für die Real- und Oberrealschule: Deutsch, Französisch, Englisch, Mathematik und in den oberen Klassen Naturwissenschaften. — § 5. Unzulässig ist es, Schüler unter der Bedingung zu versetzen, daß sie am Anfange des neuen Schuljahres eine Nachprüfung bestehen. Dagegen ist es statthaft, bei Schülern, die versetzt werden, obwohl ihre Leistungen in einzelnen Fächern zu wünschen übrig ließen, in das Zeugnis den Vermerk aufzunehmen, daß sie sich ernstlich zu bemühen haben, die Lücken in diesen Fächern im Laufe des nächsten Jahres zu beseitigen, widrigenfalls ihre Versetzung in die nächsthöhere Klasse nicht erfolgen könne."

Die bezügliche Verordnung für die bayerischen Gymnasien vom Jahre 1891 lautet: „Das Vorrücken nicht hinreichend befähigter Schüler ist mit rücksichtsloser Strenge zu verhindern. — Schüler, deren Wissen lediglich in einzelnen Fächern nicht völlig befriedigt, dürfen nur dann vorrücken, wenn ihre allgemeine Haltung die Hoffnung erweckt, daß sie die Lücken ausfüllen und in der höheren Klasse am Unterricht mit Erfolg teilnehmen werden; darüber ist ein Vermerk in das Zeugnis mit dem Beifügen aufzunehmen, daß eine gleiche Nachsicht in der höheren Klasse nicht mehr eintreten kann. — Nachprüfungen dürfen hinfort nicht mehr auferlegt werden."

Der erste der oben citierten Sätze ist durch Erlaß des bayerischen Kultusministeriums vom 19. Juli 1895 eingeschärft worden mit dem Zusatz, daß durch genaue Befolgung dieser Vorschrift unbrauchbare Elemente rechtzeitig einem anderen Berufe werden zugeführt werden.

Die noch in Kraft stehende badische Verordnung vom 2. Oktober 1869 besagt: „Das Aufsteigen nicht befähigter Schüler ist streng zu verhüten. Sollte ein Schüler, im Ganzen genommen, für fähig zur Promotion erkannt werden, aber in einem einzelnen Gegenstande noch zurück sein, so kann er unter der Bedingung promoviert werden, daß er sich durch Privatstunden vervollkommnet und erforderlichenfalls später noch einer besonderen Prüfung unterwirft."

Hierzu erschien im Januar 1882 eine Bekanntmachung des Großh. Oberschulrats, welche gegenüber hier und da beobachteter unzulässiger Praxis betont, daß die Maßregel einer Nachprüfung nur dann angewendet werden dürfe, wenn ein Schüler in einem einzelnen Gegenstand noch zurück sei.

In einem Runderlaß des Oberschulrats vom 4. Juni 1891, veranlaßt durch die V. badische Direktorenkonferenz, heißt es endlich: „Bei der Promotion wird daran festgehalten werden müssen, daß sie denjenigen Schülern verweigert werden muß, welche

Den reichsten Inhalt haben die beiden ersten, umfänglichen Abhandlungen: über das Wesen des Gymnasiums und über die Umwege des höheren Unterrichts. In kerniger, nirgends auf der Oberfläche bleibender Weise wird hier eine Anzahl von Fragen, die vor allen zu den Kernfragen des höheren Unterrichts gehören, behandelt, so die, ob es einen Sinn hat, das Griechische an den Gymnasien zu einem fakultativen Unterrichtsgegenstand zu machen und als Ersatz für die Lesung griechischer Originale deutsche Uebersetzungen zu empfehlen, welchen Wert überhaupt solche Uebersetzungen, auch die besten, haben (S. 42—47. 107. 123), wie die alten Autoren, wenn dauerndes Interesse für das Altertum erweckt werden soll, interpretiert werden müssen (S. 32—39), welchen Vorzug die antike Litteratur insbesondere für den Jugendunterricht allezeit vor den modernen haben wird (64—67. 116. 139), wie die Schüler im klassischen Unterricht zu einem Verständnis der politischen und sozialen Fragen angeleitet werden können (71—73), wie die altsprachlichen Lehrstunden fruchtbar auch für das Deutsche zu machen seien (S. 69 fg.). Der zweite Aufsatz zeigt, inwiefern der Umweg, den das humanistische Gymnasium seine Schüler machen läßt, indem es sie über Rom und Hellas zu den Aufgaben des Lebens führt, ein für die Entwicklung der Individuen, wie des Staates und der Gesellschaft heilsamer, ja unersetzlicher ist. Hierbei wird der spezifische Wert und die kräftebildende Wirkung verschiedener Unterrichtsgegenstände in vergleichender Weise mit psychologischem Tiefblick erwogen, das Verhältnis insonderheit der antiken Sprachen und Litteraturen zu den modernen (S. 106. 109 fg. 133 fg.), aber auch das der Muttersprache zu den fremden Idiomen (86 fg.), das des sprachlichen Unterrichts zu den sogen. Realien (80—86), speziell zu den geschichtlichen (98. 132 fg.) und naturwissenschaftlichen Stunden (102). Für jeden Unbefangenen einleuchtend wird an mehreren Stellen dargelegt, daß im Allgemeinen erst die Beschäftigung mit der Sprache eines Volkes wirklich Zugang zu dessen Seele schafft: nur Auserwählten unter Vielen sei es gegeben, durch ein kraftvoll ergänzendes Ahnen, ohne Kenntnis der fremden Sprache, aus bloßen Uebersetzungen eine klare und richtige Vorstellung des früheren Empfindens, Strebens und Denkens zu gewinnen (S. 132. 123). Nebenbei (136 fg.) wird auch hier der Nutzen von Uebungen in der Anwendung der Fremdsprachen erörtert, der bedeutend auch da sei, wo das in schrift-

---

dem Unterricht in der höheren Klasse nicht folgen können. Eine gewisse Nachsicht wird sich nur da rechtfertigen lassen, wo der Lehrstoff einer anderen Klasse, auf einer höheren Stufe noch einmal wiederkehrt oder wo der Mangel gedächtnismäßigen Wissens kein unübersteigliches Hindernis für das Fortschreiten bildet. Aber auch in solchen Fällen wird die Unfähigkeit eines Schülers in mehreren Fächern ihn unfähig zum Aufrücken erscheinen lassen, während besonders gute Leistungen in einzelnen Gegenständen es ihm erleichtern werden, die in anderen etwa vorhandenen Lücken auszufüllen. Eine Nachprüfung darf auch künftig nur in einem Lehrgegenstand angeordnet werden; für gewöhnlich wird sie bei Beginn des neuen Schuljahres und von demselben Lehrer abzunehmen sein, der sie beantragt hat. — Besteht ein Schüler die Nachprüfung nicht, so kann er nicht promoviert werden."

Die Einrichtung, daß Schülern, die in einem wissenschaftlichen verbindlichen Fach am Ende des Schuljahrs entschieden den Anforderungen nicht genügen, aufgegeben wird, sich während der sechswöchentlichen Ferien, durch die die Jahreskurse in Baden von einander getrennt werden, in diesem Unterrichtsgegenstand nachzuholen und beim Beginn des neuen Kurses sich darüber in einer Prüfung auszuweisen, die dann über ihre Promotion entscheidet, — diese Einrichtung hat sich doch in recht vielen Fällen bei uns als zweckmäßig bewährt. Zu der wünschenswerten Erholung war dabei in den Ferien immer noch genug Zeit, und wenn dieselben sich allerdings nun weniger behaglich gestalteten, so war das in der Mehrjahl der Fälle die gerechte Folge nicht genügender Anstrengung während des vorhergehenden Schuljahres. Wurde nur der gute Rat erteilt, die Ferien in solcher Weise zu benutzen, so geschah öfter wenig oder gar nichts. — Wo die Schlußferien noch von ganz anderer Länge sind, wie in Schweden, ist die Institution der Nachprüfung noch gerechtfertigter.

lichen Arbeiten Geleistete sich von Fehlerreinheit ziemlich weit entfernt. Sehr beachtenswert ist endlich die Ausführung, daß „eine vernünftige Erziehung es nicht als ihre Hauptaufgabe betrachten darf, die Zöglinge möglichst schnell für die jetzige Zeit reif zu machen, sondern vielmehr den Entwicklungsprozeß sich mit einer heilsamen Langsamkeit vollziehen lassen wird" (111 fg. vgl. S. 99. 120. 125).

Wiederholt wird auch von Weißenfels der Wunsch ausgesprochen, daß das Gymnasium von denjenigen Schülern befreit werden möchte, die dort invita Minerva sitzen, daß die „vornehmste" Schule, wie er die humanistische nach ihrem Unterrichtsprogramm nennt, auch nach Anlage und Streben ihrer Zöglinge diesen Charakter tragen möchte. Er glaubt, daß dies kommen werde, indem immer mehr realistische Schulen eingerichtet und mit immer mehr Berechtigungen ausgestattet und dabei manche Gymnasien eingehen würden (S. 21). Er hält zwar dafür, daß als Lehrer an einer höheren Schule Niemand zugelassen werden sollte, der nicht das Gymnasium durchgemacht hat, auch nicht, wenn sein Fach Mathematik ist (S. 113), aber im Uebrigen ist er der Ueberzeugung, daß für Viele, für die jetzt die gymnasiale Maturität Vorbedingung des Fachstudiums ist, eine realistische Vorbereitungsanstalt ebenso gut oder besser, weil ihren Fähigkeiten und Neigungen entsprechender, sei (S. 95). Wird nun die Wendung, welche die Berechtigungsfrage in jüngster Zeit genommen, allmählich zu dem Ergebnis führen, daß aus den Realschulen auch für die verschiedensten „gelehrten" Berufsarten zahlreiche Zöglinge hervorgehen nnd daß zwar weniger Gymnasien existieren, diese aber nur eine Elite von Schülern beherbergen (ein Zustand, der bekanntlich auch vor 50 Jahren nicht zu finden war), nur solche, „welchen Prometheus das Herz aus besserem Stoff geformt hat?" Wer wird leben, wird's erleben; und nebenbei auch, ob, wenn die Sache sich so gestaltet, dann im Allgemeinen Zufriedenheit mit der Organisation des Unterrichtswesens herrschen wird.

In Bezug auf die Richtigkeit fast aller anderen Ansichten von Weißenfels erwarte ich nicht erst von der Zukunft die Antwort. Seine Erörterungen bedürfen keiner Folie. Hätten sie eine solche nötig, so würde diese durch denjenigen Teil des weiter unten besprochenen Buches über „Erziehung und Erzieher" gegeben werden, der sich mit den gleichen Fragen beschäftigt und es mit einer Oberflächlichkeit thut, wie sie sich in schlimmsten Erzeugnissen der Reformerphantasie findet.

Indem wir Vorstehendes schrieben, kam uns das neueste Buch von Weißenfels zu:

Die Bildungswirren der Gegenwart. Berlin, Dümmler 1901. XX und 384 S., geh. 5 Mk., geb. 6 Mk.

Die Tendenz dieses Werkes ist klar mit folgenden Worten der Vorrede gekennzeichnet. „Der Verf. findet es begreiflich, daß unsere Zeit stolz darauf ist, alles, was in das Gebiet des Politischen und Sozialen gehört, der Idee der Vernunft, Gerechtigkeit und Freiheit so viel näher gebracht zu haben, und durch nüchterne Erforschung der Wirklichkeit und emsige Thätigkeit dahin gelangt zu sein, dem ganzen Leben eine freundlichere und schönere Gestaltung zu geben. Aber er ist doch der Meinung, daß auch die staatlichen Gemeinschaften trotz der glänzenden Fortschritte der äußeren Kultur, nicht lange gedeihen können, wenn man aufhört, das individuelle Innenleben den höchsten Bildungszielen gemäß zu gestalten. Welches diese sind, darüber sind die großen Schriftsteller, Dichter und Philosophen aller Zeiten und Völker stets einig gewesen. Humanität sei unser ewig Ziel, sagt Goethe, Herdern zustimmend. Und dasselbe, wenn auch nicht mit denselben Worten, haben alle die Besten früherer Zeiten gesagt. Unsere

praktische Zeit lächelt zu solchen Formulierungen des Bildungsstrebens und erblickt darin Aeußerungen einer durchaus überwundenen und unfruchtbaren schöngeistigen Denkweise. Das ist die flache Ueberhebung unseres Jahrhunderts, gegen die, wenn trotz aller elektrischen Beleuchtung es in uns nicht wieder ganz finster werden soll, mit Klarheit und Schärfe angekämpft werden muß."

Auch Schulfragen werden hier natürlich vielfach erörtert oder doch berührt, am meisten in dem Abschnitt, der betitelt ist „Die verloren gegangene Harmonie des Körperlichen und Geistigen." Er trägt das Motto: On ne peut pousser parallèlement jusqu'à leurs dernières limites la culture de l'esprit et l'éducation du corps. Lagrange, und schließt mit den Worten: „Es wird nicht sowohl Aufgabe der Erziehung sein, durch energische Muskelübungen die Körperkraft möglichst hoch zu steigern, als die Gesundheit zu erhalten und zu befestigen und durch Uebungen, welche sich vorsichtig innerhalb gewisser Grenzen halten, den Körper zu einem willigen Diener des Geistes zu erziehen."

Wir werden auf diesen Teil und auf andere Ausführungen des bedeutenden, auch durch seine Form hohe Ansprüche befriedigenden Buches gelegentlich zurückkommen. **G. Uhlig.**

Rudolf Lehmann, Erziehung und Erzieher. Berlin, Weidmannsche Buchhandlung 1901. VIII und 344 S., geb. 7 Mk.

Dieses Buch wird viele Leser finden, weil es in gleichmäßigem Fluß und vornehmer Sprache auf seinen 344 schöngedruckten Seiten manches Richtige und Beherzigenswerte bringt, in seinen ersten sechs Kapiteln über Vererbung und Erziehung, Erziehungsideale, Gewöhnung und Erziehung, Aufgaben der häuslichen Erziehung in ihrem Verhältnis zur öffentlichen Erziehung, über den Lehrer als Erzieher alle, die in irgend einer Weise mit Erziehung zu thun haben, in ernster und dabei geschickter Weise orientiert und auch den Männern vom Fach vieles sagt, woran ein gewissenhafter Mann, auch wenn es ihm nicht gerade neu sein sollte, sich gern erinnern läßt. Wir wollen nicht verbergen, daß uns hier der erziehende Einfluß des Lehrers einigermaßen überschätzt, der der Schule als Ganzes einigermaßen unterschätzt oder nicht tief genug aufgefaßt, der Charakter der Schule als einer „Veranstaltung des Staates" und Einfluß und erziehende Kraft dieser Seite der Schule nicht gebührend gewürdigt erscheint. Die Fachgenossen machen wir auf S. 91 ff. aufmerksam, wo der Verfasser über das bekannte Kapitel, „an dem sich jeder gern vorüberschleicht", ohne Umschweife einsichtig und ernsthaft spricht und Grundsätze entwickelt, denen wir nur beipflichten können.

Auch in den folgenden vier Kapiteln (Schulzucht und Unterrichtsweise, Lehrfächer und Schularten, die Philosophie in der Schule und die Pädagogik als Wissenschaft, die Ausbildung des Oberlehrers) steht viel Wahres und Treffendes, z. B. über Rangordnung, Schülerlügen, Ueberspannung der Kontrole, zu häufige Censuren, neben vereinzelten gefährlichen, weil mißdeutbaren Sätzen wie S. 195, wo liberale Lehrer, Direktoren und Schulräte verlangt werden, „liberal nicht in dem Sinn, daß sie fünf gerade sein lassen . . . ., sondern weitherzig, insofern als sie mehr auf das Ganze als auf das Einzelne sehen, mehr die allgemeinen Gesichtspunkte und Ziele im Auge haben als die Korrektheit der einzelnen Leistungen."

Dagegen erhebt sich, was im siebenten Kapitel (Lehrfächer und Schularten) über das humanistische Gymnasium gesagt wird, nicht über das gewöhnliche und oberflächliche Räsonnieren, wenn auch die Form, in der es geschieht, den maßvollen und gebildeten Ton, der das ganze Buch auszeichnet, keinen Augenblick verleugnet. Es ist doch nur ein Zerrbild, das der Verfasser hier

bietet, wenn er dem Gymnasium vorwirft, daß bei seiner Bestimmung, Beamte vorzubilden, es wesentlich Eigenschaften des Subalternbeamten seien, die hier entwickelt werden (S. 204); es ist mehr als bloß obenhin geurteilt, wenn er auf der folgenden Seite von dem formalen Bildungswert der klassischen Studien als dem „einzigen, den sie zur Zeit thatsächlich besitzen" spricht, und es macht die Sache nicht besser, daß er ein „wie wir gesehen haben" hinzusetzt. Und ganz auf dem Gebiet der leeren Worte befinden wir uns, wenn wir S. 210 lesen müssen: „Es — das humanistische Gymnasium — lehrt seine Schüler die Vergangenheit, nicht die Gegenwart kennen", oder „es ist die Gefahr . . . ., daß Schule und Leben allzusehr von einander getrennt bleiben; das Leben der Gegenwart hat in der Schule nichts zu suchen, auch das, was den Schülern an Kulturidealen der Vergangenheit nahe gebracht ist, wird im praktischen Leben unwirksam bleiben." Was der Verfasser, in concreto, an die Stelle setzen will, ist unserm schwachen Verstande nicht deutlich geworden, und all die hohen Worte, das Gerede von Goethe und Schiller gegenüber Sophokles und Horaz, Leipzig und Sedan gegenüber Marathon und Salamis, haben mit der ernsthaft gestellten Frage, welches Substrat für die im Knaben zu entwickelnde Kraft wissenschaftlichen Arbeitens das beste ist, nicht das Geringste zu thun.

Mit voller Zustimmung, mindestens zu dem Geist, in dem es geschrieben, lesen wir, was der Verfasser im neunten Kapitel über die Philosophie und die Schule sagt, und freuen uns der Wärme, mit der das geschieht. Nur würden wir die Wiederbelebung dieses Bildungselements, dessen höchste Bedeutung und Stellung wir mit dem Verfasser anerkennen, nicht so sehr von der Wiedereinführung eines regelmäßigen zweistündigen Unterrichts philosophischer Propädeutik (Logik in Unter-, Psychologie in Oberprima) erwarten, sondern von der philosophischen Durchbildung der Lehrer, namentlich der altsprachlichen und selbstverständlich der Geschichtslehrer; und daß diese philosophische Durchbildung auf den Universitäten von den künftigen Oberlehrern seltener gesucht und also seltener bei ihnen gefunden wird, beklagen wir mit dem Verfasser. Ist es ihm aber wirklich entgangen, daß die philosophische Propädeutik auf der Schule, die Neigung zu philosophischen Studien auf der Universität und ein gewisser philosophischer Geist im Unterricht der höheren Klassen eben zu der Zeit, als die alten Sprachen unangefochten ihre centrale Stellung behaupteten, in Blüte standen oder zum Mindesten eine ernste Pflege fanden? und erst zurückgingen, seitdem das Gelärme mit den Bildungsstoffen der Gegenwart, mit mehr Mathematik, Naturwissenschaft, Deutsch, Geographie, Französisch so laut erschallte und einen Einfluß auf die Organisation gewann, der schließlich in dem preußischen Lehrplan von 1891/2 seinen Höhepunkt und zugleich den Tiefpunkt ächter gymnasialer Bildung erreichte? Im Uebrigen beginnt uns die philosophische Propädeutik, d. h. der für die Beschäftigung mit höchsten Problemen des Menschengeistes vorbildende Unterricht, nicht erst in Prima, sondern schon in Sexta: und die Haupthebelkraft für dieses φιλοσοφεῖν ist uns eben die Beschäftigung mit den alten Sprachen und der Gedankenwelt, in die sie einführen. Und ich sollte denken, daß z. B. in den Satiren und Episteln des Horaz ein gutes Stück der Primanern im Sinne des Verfassers zugänglich zu machenden Philosophie steckt, daß, um etwas Konkretes zu nennen, in der Stelle Sat. I. 3, 99 ff. der Darwinismus unserer Tage berührt und daß in Stellen wie Ep. I. 12, 51 ff. stellae sponte sua jussaene vagentur et errent gestattet, ja zwingt, solche höchste Probleme den der Universität entgegenreifenden Schülern nahezubringen — worüber es sich verlohnt einmal ausführlicher zu reden. Recht Gutes und Wahres enthält das Schlußkapitel, z. B. was S. 315 ff. über die pädagogischen Seminarien gesagt wird, dem wir ganz und gar zustimmen, und so wird das Buch von jedem Lehrer und vielen Laien mit dem Gewinn vielfacher An-

regung gelesen werden: und wenn uns auch der Verfasser das eigentliche Wesen des humanistischen Gymnasiums über seinen zeitlichen und menschlichen Mängeln nicht erfaßt zu haben scheint, müssen wir doch dem Ernst, mit dem er seine Aufgabe anfaßt, und der Geschicklichkeit, mit der er sie durchführt, Anerkennung zollen. Die Zeitströmung, von der sein Buch getragen wird und die ihm in der That für die geschickte Formulierung nicht weniger ihrer Halbgedanken verpflichtet ist, wird ihm ohnehin Gerechtigkeit widerfahren lassen.

Bonn. O. Jäger.

Frauenbildung auf humanistischer Grundlage.

Wir sind ermächtigt und glauben uns verpflichtet, den folgenden Brief mitzuteilen, den eine begeisterte und hochsinnige Vertreterin des für Köln geplanten Mädchengymnasiums anläßlich des Straßburger Philologentages an eines unserer Mitglieder gerichtet hat. Ist es auch vielleicht noch nicht an der Zeit, daß unser Verein als solcher zu der hochwichtigen Frage Stellung nimmt, so sind wir doch mit Fräulein Mathilde von Mevissen, der Tochter eines um Vaterland und Wissenschaft hochverdienten rheinischen Mannes, Gustav von Mevissen, der Ansicht, daß unsere Freunde und Fachgenossen ihr erntes Interesse einer Bewegung zuwenden müssen, die mehr und mehr sich vertieft, von warmer Begeisterung wie entschiedener Ueberzeugung einer wachsenden Anzahl urteilsfähiger Männer und Frauen getragen wird und geeignet ist, auch unserer Sache neue und wertvolle Verbündete zuzuführen. Wir beschränken uns für heute, durch Mitteilung dieses Briefes die Anregung zur Erwägung und Besprechung in Gymnasialkreisen zu geben und behalten uns vor, in unserer Zeitschrift zu weiteren Darlegungen das Wort zu erbitten und zu erteilen:

Godesberg, den 30. 9. 1901.

Sehr geehrter Herr Professor,

Bis zum letzten Augenblick hatte ich gehofft nach Straßburg reisen zu können, um an der Jahresversammlung des Gymnasialvereins Teil zu nehmen. Nun komme ich mit meinem Schreiben für den Verein jedenfalls zu spät, vielleicht aber, wenn Sie, sehr geehrter Herr Professor, und noch mehrere der maßgebenden Herren wegen der Philologenversammlung in Straßburg geblieben sind, dürfte ich mir doch die Anfrage gestatten, ob es eine Möglichkeit gäbe, den Gymnasial-V. und die Herren Philologen zu einer Kundgebung im Interesse der Frauen zu bewegen, d. h. einer Kundgebung, die dahin ginge, daß, da man den Frauen das Studium ermöglicht habe, man denselben auch die geeigneten Wege zu gediegener Vorbildung nicht verschließen möge. Drei Petitionen, die der Verein M.-G. nach Berlin richtete, mit der Bitte, ein vollwertiges, humanistisches Mädchen-Gymnasium zu eröffnen, sind abschlägig beschieden worden. Nur die Einrichtung der thatsächlich ungenügenden Gymnasialkurse hat das Unterrichts-Ministerium uns gestattet. Es gereicht uns zu wirklichem Kummer, daß die Vorbildung der Frau nicht dem gesetzten, hohen Ziel entsprechen soll und die humanistische Lehre nicht tiefgreifend auf sie wirken kann. Das 12. Lebensjahr wäre die äußerste Grenze zum Beginn des Gymnasial-Unterrichts. Daß die Herren Professoren über diesen Punkt anders urteilen sollten, kann ich mir kaum vorstellen. Es handelt sich ja nicht darum, ob die Frauen zum Studium befähigt sind, ob dieselben studieren sollen u. s. w.; es handelt sich nur um die entsprechende, vorbildende Erziehung, um wirklich in den Geist des Humanismus einzudringen und lebendig darin weiter zu wirken. Die deutsche Frau sucht im gebildeten deutschen Manne ihren Bundesgenossen, den edelmütigen und wirksamen Förderer ihrer höchsten Interessen.

Vom Verein Frauenbildung — Frauenstudium, dessen Vorsitzende Frau Professor Steinmann in Freiburg i. B. ist, und von dem Verein Mädchengymnasium Köln wird

eine gemeinsame abermalige Petition geplant, um das Ministerium nochmals zu bitten, den Gymnasial-Unterricht für Mädchen nicht mit dem Lehrgang der höheren Töchterschule zu verquicken, sondern der humanistischen Vorbildung von vorne herein die geeignete und ihrem Wesen entsprechende Form zu gestatten. Wenn die geplante Eingabe noch weitere Befürworter und besonders Namen aus den Fachkreisen aufweisen dürfte, würde dieses für den Erfolg von höchstem Werte sein.

Ich wage es, Sie, sehr geehrter Herr Professor, mit diesen Zeilen zu bemühen, weil ich thatsächlich glaube, daß die beste Lösung der Bildungsfrage für die Mädchen nicht nur für die Frauen, sondern für das ganze Familienleben von größter Bedeutung ist.

Mit vorzüglichster Hochachtung ergebenst

Mathilde von Mevissen.

Aus einem zweiten an den Unterzeichneten gerichteten Briefe fügen wir die Worte bei:

„Mich beseelt der Glaube, daß Wissen und Erkennen die Menschheit dahin führen muß, besser und glücklicher zu werden. Alle tiefste Erkenntnis schafft den Beweis, daß das Wohl des Einzelnen begründet liegt im Wohl der Gesamtheit. Darum gewähre man den Frauen jede Bildungsmöglichkeit und verschließe ihnen im Besonderen nicht die Wege zu gediegenster humanistischer Vorbildung.“

Bonn. O. Jäger.

Die philosophischen Elemente unserer klassischen Litteraturperiode nach ihrer Verwendbarkeit für die Schule.[1]

I.

Was dem Ausländer beim Betrachten der deutschen, speziell der preußischen Lehrpläne beim ersten Blick auffällt, ist die Abwesenheit der Philosophie. Von Zeit zu Zeit wird dann auch von einem Freunde dieser weiland Königin der Wissenschaften die Wiedereinführung der philosophischen Propädeutik verlangt. Dabei pflegt auf Oesterreich hingewiesen zu werden, wo dieser Unterricht mit Eifer, Geschick und gutem Erfolg gegeben wird. Viel verwunderlicher ist es, daß von den Theoretikern des altsprachlichen Unterrichts am humanistischen Gymnasium nicht mit Nachdruck vor allem auf die alte Philosophie hingewiesen wird, die doch von einer ehrlichen Klarheit und dem reifenden Jünglingsalter durchaus zugänglich ist. Dabei waren die Philosophie und die Rhetorik, die den Alten als Aesthetik galt, die Hauptobjekte, fast könnte man sagen die einzigen Objekte des antiken Bildungsstrebens, und man studierte sie, um politioris humanitatis, wie der Ausdruck im Lateinischen lautet, nicht expers zu bleiben. In der That, wem sich das Bild des Sokrates nicht mit unauslöschlichen Zügen in die Seele gegraben hat, wer den Antisthenes und Aristipp nicht kennt, nichts von Platos Ideenlehre und Erkenntnistheorie weiß, weder den Weisen Epikurs noch den der Stoa mit des Geistes Auge je geschaut hat, weder die Hauptsätze der humanen Aristotelischen Ethik, noch die seiner Politik und Poetik sich vertraut gemacht hat, der kennt ja gerade das nicht, was in den Augen der besten Söhne des Altertums das Beste war. Die Lehrpläne wiesen allerdings nicht nachdrücklich darauf hin, daß derartiges behandelt werden müsse; aber sie hinderten auch niemanden, es, den Aufforderungen eines gut gewählten Lektürestoffes folgend, zu behandeln. Wenn man das Wort Philosophie in seinem durch die Etymologie gerechtfertigten weiteren Sinne nimmt, kann überhaupt keine Ungunst der Lehr-

---

1) Das Folgende ist der erste Teil eines Vortrages, den Prof. Weißenfels in der diesjährigen Versammlung des Gymnasialvereins gehalten hat.

pläne die Philosophie aus dem höheren Unterricht ausschließen. Ist sie doch überall da, wo man das Wesentliche zur Hauptsache macht und sich nicht, um den geheimen Sinn des Behandelten unbekümmert, an das an der Oberfläche Liegende verliert. Allerdings sind die verschiedenen Unterrichtsgegenstände in dieser Hinsicht von sehr verschiedener Ertragfähigkeit. Dem Boden des einen entsprießt eine magere, dem des andern eine üppige philosophische Saat. Aber ohne alle philosophische Ergiebigkeit ist nichts, was überhaupt auf einer Schule, welche nicht Fachschule sein will, getrieben zu werden verdient, wenn man unter Philosophie eben im Sinne der Alten alles versteht, was uns dazu verhilft, den Sinn des Lebens und vornehmlich unser eigenes menschliches Wesen denkend zu erfassen. Ueberreich an solchen philolophischen Elementen ist jede gehaltvolle Litteratur, vor allem unsere eigene klassische Litteraturperiode, die ja einer entschieden philosophiefreundlichen Zeit entsprungen ist. In welchem Umkreise bei den Lehrern des Deutschen die Hervorkehrung der philosophischen Elemente unserer klassischen Litteraturperiode das Uebliche ist, mögen die entscheiden, denen ihre Stellung gestattet, dem Unterrichte anderer beizuwohnen. Dieses aber ist klar, daß die den deutschen Unterricht betreffende pädagogische Litteratur nach dieser Seite zu wünschen übrig läßt. Das Biographische und die äußern Umstände, unter welchen ein Litteraturwerk entstanden ist, ebenso die Quellen, aus denen der Stoff geschöpft ist, werden sehr eingehend behandelt. Außerdem wird dem Technischen, namentlich wenn das Werk der dramatischen Gattung angehört, die größte Aufmerksamkeit gewidmet. Aber das, was man im weiteren Sinne das Philosophische nennen kann, kommt darüber zu kurz. Das Mischungsverhältnis dieser drei Elemente, des Biographischen, Technischen, Philosophischen, müßte bei der Schulerklärung wohl ein etwas anderes werden. Diese Zurückdrängung des für die Bildung ergiebigsten Gesichtspunktes ist ein Zeichen der Zeit und begreift sich nach dem Entwickelungsgange, den die moderne Wissenschaft hat nehmen müssen. Wer heute mit gewissenhaftem Fleiß und nach sicherer Methode irgend etwas Thatsächliches festgestellt hat, z. B. den Tag oder die Stunde, wo ein Vers oder eine dramatische Scene geschrieben worden ist, oder die Quellen, aus denen der Dichter geschöpft, die äußeren Vorgänge, die als Gelegenheitsursache für die Wahl oder Behandlung seiner Stoffe bestimmend gewesen sind, genauer bestimmt hat, dem rühmt man bereitwillig Verdienste um die Erklärung des Autors nach. Bemühungen um die Aufhellung des Gedankenkerns oder um die ästhetische Würdigung eines Litteraturwerkes hingegen sind in vieler Augen nur allgemeines Gerede und schöngeistiges Gefasele. Nun soll man aber nichts nach seinen Ausartungen verurteilen. Jene auf das Thatsächliche gerichtete Forschung bringt oft nur absolut Gleichgiltiges als Gewinn heim und lehrt bisweilen quae, si scires, dediscenda essent, wie Seneca sagt; jene zweiten konstruieren oft willkürlich, nubes et inania captant, legen unter, anstatt auszulegen; auch ist es klar, daß die Gefahr des Fehlgreifens hier größer ist als auf dem ersten Wege. Lehren die ersten oft Gleichgültiges, so lehren die zweiten oft Falsches. Die Ausartung des Besseren kann schlimmer sein als die Ausartung des weniger Guten, wie auch Aristoteles lehrt, daß die παρέκβασις der besten unter den berechtigten Staatsformen die schlimmste sei. Gleichwohl muß die Schulerklärung die Richtung dieses zweiten Weges nehmen, wenn sie sich auch hüten soll, ihn bis zu schwindelnden Höhen zu verfolgen. Kaum je ist eine Aufgabe des Lebens oder der Wissenschaft so einfach, daß man sie auf einem schmalen Wege immer geradeaus gehend lösen könnte. Ueberall gilt es, Verschiedenes, oft Auseinanderstrebendes in einen Zustand des Gleichgewichts zu bringen. Wenn ich über die philosophischen Elemente unserer klassischen Litteraturperiode nach ihrer Verwendbarkeit für die Schule zu reden vorhabe, so geschieht es also nicht, um Funkelnagelneues zu sagen, sondern um der heute schwächeren

Sache zu Hülfe zu kommen und nach dem μέσον κατὰ τὸν ὀρθὸν λόγον hinzudrängen. Doch zur Sache. Meine Absicht war, die vier überragenden Gipfel unserer klassischen Litteraturperiode, Lessing, Herder, Goethe und Schiller, mit gleicher Ausführlichkeit zu behandeln. Als ich aber in diesen Tagen das, was ich mir zu sagen vorgenommen hatte, seinem Umfange nach prüfte, erkannte ich, daß ich damit die Grenzen eines Vortrags weit überschreiten würde. Ich werde deshalb nur über Lessing und Goethe eingehender reden und mich hinsichtlich Herders und Schillers mit einigen Andeutungen begnügen.

Ich will zunächst also Lessing betrachten. Ein von uns allen verehrter Gelehrter und Philosoph, den wir mit Stolz zu den Unsrigen rechnen, Ed. Zeller, sagt von Lessing, nur ein Blatt in dem Kranze seines Ruhmes, und nicht dasjenige, welches am meisten in die Augen falle, gehöre der Geschichte der Philosophie an. Er sei kein systematischer Philosoph gewesen und habe keiner sein wollen. Wie wenig er zu dem letzteren Neigung und Beruf gehabt habe, zeige schon jenes eine berühmte Wort, welches den ganzen Mann kennzeichne: wenn Gott in seiner Rechten alle Wahrheit verschlossen hielte und in der Linken einzig den immer regen Trieb zur Wahrheit, obschon mit dem Zusatze, sich immer und ewig zu irren, so würde er (Lessing) doch, falls er zu wählen hätte, die Linke wählen; die reine Wahrheit sei ja doch nur für Gott allein. Allerdings ist Lessing kein Philosoph im engeren Sinne des Wortes gewesen; nimmt man die Philosophie aber in jenem weiteren Sinne, in welchem die Etymologie das Wort zu nehmen berechtigt, so wird man ihn gleichwohl zu den Philosophen rechnen dürfen. Er besaß den regsten Erkenntnißdrang, und inmitten seiner besondern, oft fast fachwissenschaftlichen Arbeiten verlor er die höchsten Fragen des menschlichen Nachdenkens nicht aus dem Auge. Losgelöst aus den Umhüllungen der schulphilosophischen Ausstaffierungen klingen diese Fragen so einfach, daß mancher, der sich selbst sehr philosophisch gestimmt glaubt, sie vielleicht sehr trivial finden wird. Es sei darum darauf hingewiesen, daß kein Geringerer als Kant sie so formuliert hat: „Was kann ich wissen? Was soll ich thun? Was darf ich hoffen? Was ist der Mensch?“ Auch für Plato ergiebt sich alles Uebrige aus der richtigen Beantwortung dieser einfachen Frage: πῶς βιωτέον ἐστίν. Diesen natürlichen und zugleich höchsten Problemen des menschlichen Erkenntnisdranges blieb Lessings Geist zugewendet; aber es lag nicht in seiner Art, schnell auf eine definitive Lösung hinzusteuern. Er besaß zu viel Klarheit und Gewissenhaftigkeit, um Gedanken, die wichtigsten Angelegenheiten unseres Geschlechts betreffend, durch ein dialektisches Spiel, durch ein Wort, das sich zur rechten Zeit dem Ungeduldigen wie dem wenig Gewissenhaften ja immer einstellt, zum Abschluß zu bringen. Deshalb hielt er mit seinen Gedanken an sich und fand eine Freude darin, eine sich sicher gebärdende Erkenntnis, die der entgegengesetzten Ansicht gar keine Berechtigung zugestehen wollte, anzugreifen und an sich irre zu machen. Zuversichtliches Reden reizte seinen Widerspruchsgeist, und er war in solchen Fällen fähig, der schwächeren Sache sogar mit zu viel Nachdruck zu Hülfe zu kommen. Fr. Schlegel, der Feind der Aufklärer und zugleich doch der enthusiastische Verehrer Lessings, äußert sogar den Gedanken, die deutsche Philosophie würde sich vielleicht glücklicher entwickelt haben, wenn Lessings freier und kühner Geist dazu mitgewirkt hätte. War aber auch in seiner Anlage etwas, was ihn verhindern mußte, ein moderner Schulphilosoph zu werden, so besitzt er doch in einem seltenen Grade die Eigenschaften eines Philosophen für die Schule. Manches gefeierte philosophische Schulhaupt verdankt seine Berühmtheit vornehmlich dem Talente, das Einfache verwickelt zu machen. Im Gegensatze dazu weiß Lessing über alles, was er behandelt, Klarheit auszubreiten und verworren gewordene, aufgebauschte Probleme auf einen einfachen Ausdruck zurückzuführen. Seine Entscheidungen sind von der glücklichsten Naivität, und man glaubt oft einen von den ehrlichen Schriftstellern des Altertums sprechen

zu hören. Das macht ihn zu einem hervorragend brauchbaren Bildner für die Jugend. Lessings Begabung war gleichwohl eine einseitige. Aber man wird den elementaren Kursus über die litterarischen, ästhetischen, sittlichen und religiösen Probleme, welchen seine Schriften bieten, nicht ungestraft überspringen, und auch für die Reiferen unter den modernen Menschen ist es ebenso förderlich als genußreich, wenn sie ihrem durch vornehm klingende Abstraktionen ermüdeten Ohre von Zeit zu Zeit wieder die einfachen Töne des Lessingschen Philosophierens bieten. Kein deutscher Schriftsteller besitzt in dem Grade, wie er, die gute Nüchternheit und Ehrlichkeit der antiken Schreib- und Denkweise. Genügen kann er allerdings dem modernen Menschen nicht. Was ihm zu einer vollen bildenden Wirkung für den heutigen Menschen fehlt, wird im Jugendunterricht am passendsten aus der höher strebenden Philosophie Herders und Schillers gewonnen werden können.

Ob Lessing Spinozist, ob er Leibnizianer gewesen sei, darüber ziemt es sich nicht, vor Schülern eine Entscheidung zu suchen. Es ist wohl sicher, daß er Jacobi gegenüber jene Aeußerung gethan hat, es gebe keine andere Philosophie als die des Spinoza. Deshalb soll man ihn aber nicht zu einem geschworenen Anhänger dieses Philosophen machen. Es heißt Lessing auch durchaus verkennen, wenn man meint, er habe sein Leben hindurch seine wahre Meinung über die höchsten Probleme geheim halten können, aus Furcht für sich oder aus Besorgnis, andere, noch nicht hinlänglich weit Vorgeschrittene zu verwirren. In seiner Schrift über die Erziehung des Menschengeschlechts findet sich allerdings eine Stelle, die sich zu Gunsten dieses zuletzt genannten pädagogischen Bedenkens anführen ließe. „Hüte dich," sagt er dort, „du fähigeres Individuum, der du an dem letzten Blatte dieses Elementarbuches stampfest und glühest, hüte dich, es deine schwächeren Mitschüler merken zu lassen, was du witterst oder schon zu sehen beginnst." Im Grunde war Lessing der Meinung, daß alles bisherige Systematisieren und Dogmatisieren etwas Verfrühtes war. Darin eben liegt seine hohe Bedeutung für die Zwecke der Bildung, daß er die Fragen offen hält und zum Suchen anreizt. Er war keinem Philosophen in dem Grade ergeben, daß er sich selbst nach ihm hätte nennen können. Lessings Worte wollen, so klar sie stets sind, abgewogen sein. „Wenn ich mich nach jemand nennen soll, so weiß ich keinen andern als Spinoza." So lautet sein Bekenntnis. Damit ist aber nicht gesagt, daß er, des längeren Nachdenkens müde, sich in dem ruhigen Hafen dieses Systems vor Anker gelegt hätte. Mit Bewunderung zweifelnd, sagt er überdies, solle man sich dem Werke des Meisters nahen. Es sei aber zur Rechtfertigung seines Standpunktes bemerkt, daß sein Zweifeln ihn nie zu einem kritischen Nörgler macht. Schiller, der ihm so Unähnliche, rühmt ihm mit Bezug auf die Dramaturgie nach, er habe am schärfsten und zugleich am liberalsten gedacht und das Wesentliche am unverrücktesten ins Auge gefaßt. Dem Bedeutenden gegenüber weiß Lessing freundlich entschuldigende Worte zu finden, wenn Einzelnes daran zu tadeln ist. So sagt er von Winkelmann, dieser habe nur solche Fehler begangen, die ein jeder hätte vermeiden können. Freilich nur wenn das Ganze untadelhaft sei, will er, daß man von einer nachteiligen Zergliederung abstehe. Auch nicht in dem allergeringsten Dinge scheint ihm Wahrheit und Unwahrheit gleichgültig. Der schleichende, süße Komplimentierton ist seinem männlichen Sinne zuwider. Die Höflichkeit, sagt er, gebe alles, um von allen alles wieder zu erhalten. Sie mache die Schriften wie den Umgang schal und falsch. Den Alten sei sie unbekannt gewesen. Auch seinen Freunden ließ Lessing ihre Fehler nicht durchgehen, und nichts erregte ihm mehr Zorn und Ekel als die höfliche, diplomatische Kabalenmacherei. Der erzieherische und bildende Wert von Lessings Schriften liegt eben darin, daß er allen seinen Problemen mit der Klarheit und Frische eines lebhaften, denkkräftigen Geistes, mit der rücksichtslosen

Offenheit eines wahrheitliebenden, seiner Vorzüge sich bewußten, aber von Eitelkeit durchaus freien Mannes erörtert. Seine Resultate sind nicht immer richtig. Die Wahrheit liegt in der Tiefe und ist dem klaren Verstande doch nicht immer zugänglich. Seine kecke Disputierlust läßt ihn auch bisweilen über das Ziel hinausschießen. Hier und da wird man sein Lob und seinen Tadel nicht limitiert genug finden. Am unfreiesten steht er der ästhetischen Theorie des Aristoteles gegenüber, die ihm ebenso unfehlbar scheint, wie die Sätze Euklids. Will er doch lieber an sich selbst zweifeln, als an Aristoteles, wenn dieser Widersprechendes zu sagen scheint. Das Lob, welches er dem Shakespeare spendet, bedarf in gleichem Grade der Einschränkung und Richtigstellung, wie seine scharf tadelnde Kritik Corneilles und Voltaires. Sein kritischer Verstand verscheucht die Nebel, die sich über den Problemen gelagert hatten; aber es war ihm doch nicht gegeben, mit feiner, divinatorischer Psychologie das eigentliche Wesen ferner Litteraturperioden und den Kern einer bedeutenden Schriftsteller- oder Dichterindividualität zu erfassen. Man hüte sich aber, das, was er bietet, zu gering, das, was er nicht bietet, zu hoch anzuschlagen. Was J. Bernays von Aristoteles sagt, gilt auch von Lessing. Dieser habe seine Regeln auf die allereinfachsten und in sich klaren Begriffe begründet, was ihnen für manchen, an die Specereien der modernen Spekulationssprache gewöhnten Leser einen etwas faden Geschmack gebe. Wer sich jedoch den Sinn für die züchtige Einfalt der alten Denker erhalten habe, werde bald merken, daß alle diese empirischen Regeln unter stiller Voraussetzung eines höheren Grundes entworfen sind, und schwerlich werde man das immerwährende schellenlaute Anschlagen an jenen höheren Grund, wie es die neuere Aesthetik betreibe, ihr als einen wirklichen Vorzug anrechnen dürfen. Lessing ist von unseren Klassikern derjenige, der sich am besten dazu eignet, die Jugend an die wichtigsten Probleme des menschlichen Nachdenkens heranzuführen. Sie kann von ihm lernen, wie das Verschiedene auseinanderzuhalten und Klarheit in verwickelte und durch unkritische Versuche verworren gewordene Aufgaben zu bringen ist. Jenes andere, wie das Verschiedene sich durch zahlreiche Zwischenstufen einander annähert und unter einer höheren Einheit, seine Einseitigkeiten ausgleichend, sich zusammenfindet, mag sie nachher von andern lernen. Er, in Deutschland damals der ideale Repräsentant der aufklärerischen Bemühungen, ist vor den anderen Klassikern unserer Litteratur berufen, auch für unsere Jugend heute in einer reichen, aber auch an unkritischen Vermengungen überreichen Zeit zum Aufklärer zu werden. Und von seinen inneren Vorzügen ist seine Darstellung der treue Ausdruck. Fr. Schlegel nennt ihn den Prometheus der deutschen Prosa, und Winkelmann sagt, er schreibe, wie man geschrieben zu haben wünschen möchte.

Es ist nicht meine Absicht, hier heute seine einzelnen Schriften eingehend zu analysieren. Doch auf den Hauptpunkt muß ich zurückkommen, in welchem Sinne man von philosophischen, für die Schule verwertbaren Elementen seiner Schriften reden kann. Am Schlusse der Dramaturgie lehnt er den Titel eines Dichters ab. Auch würde er ebensowenig weder für einen Philosophen, noch für einen Theologen haben gelten wollen. Allerdings ist er auch kein Philosoph, wenn man diesen Titel nur denen zugesteht, die in dogmatischen Formulierungen ihre Gedanken zum Abschluß gebracht haben. Er marterte sich nicht in grüblerischer Pein, den Kreis seines Denkens zu schließen. Zu einem verstandesmäßig klaren Endresultate, wie es ihm bei seiner Anlage ein Bedürfnis war, konnte er nicht zu gelangen hoffen. Nachdem er in dem, was auch er vor allem wissen mochte, so weit gekommen war, als er bei seinem redlichen Bemühen um Klarheit kommen konnte, wendete er seinen regen, nach Thätigkeit verlangenden Geist inzwischen litterarischen und antiquarischen und theologischen Fachproblemen zu. Es waren das Uebungen, durch welche er sich die Reise durch das Leben angenehm zu

machen suchte. Was er trieb, trieb er methodisch und gründlich, so geringfügig der Gegenstand auch gerade sein mochte. Seine Denkart blieb aber dabei eine philosophische, weil er sich des bloß relativen Wertes solcher Beschäftigungen stets bewußt war und die höheren Fragen der Lebensphilosophie sich nie darüber aus dem Sinne schlug, wenn er auch nicht fortwährend mit verzweiflungsvoller Anstrengung an den Pforten der Erkenntnis rüttelte. Er war treu im Kleinsten, hielt sich aber stets frei von dem Wahn und der Anmaßung des Pedanten, der das Kleine, weil gerade er es behandelt hat, für etwas Großes hält und in allem Nachdenken über die Fragen der Lebensphilosophie ein müßiges Gerede und eine Zeitverschwendung erblickt. Dabei hatte Lessing so gut wie einer eine lebhafte Freude an wissenschaftlicher Behandlung selbst geringfügiger Probleme. Seinen Geist ruhen zu lassen war ihm ein unerträglicher Zustand. — Ich wiederhole, daß die Schulinterpretation Lessings es nicht zu ihren Aufgaben rechnen kann, über Lessings Stellung zu Spinoza und Leibniz zu reden. Kann man auch nicht gut daran zweifeln, daß er sich selbst in jenem Gespräche mit Jacobi zum Spinozismus bekannt hat, wie ja auch sein Spott über die teleologische Erklärungsweise und „über die kahle Vermögenheit, unter den nämlichen Umständen bald so, bald anders handeln zu können" auf eine Beschäftigung mit dieser Philosophie deutet, so war der Zustand seines Innern doch nicht durch den deterministischen Pantheismus Spinozas bestimmt. Man lernt Lessing nicht besser kennen, wenn man Spinoza zu Hülfe ruft, sondern sein Gesammtbild trübt sich dann vielmehr. Deshalb sträubte sich auch M. Mendelssohn, der Freund Lessings und der Vertraute seiner Gedanken, an seinen Spinozismus zu glauben. Ueber die großen Hauptfragen der spekulierenden Philosophie traute sich Lessing offenbar nicht zu, mit der Klarheit, die ihm ein Bedürfnis war, philosophiren zu können. Deshalb ging er ihnen aus dem Wege und übte die neuakademische Kunst der ἐποχή, d. h. er schwieg und hielt mit seiner Entscheidung an sich. Daß er pantheistische Augenblicke in seinem Denken gehabt hat, ist wohl möglich; was seine Schriften aber an philosophischen Elementen enthalten, beweist deutlich, daß die herrschende Stimmung seines Innern vielmehr eine theistische war. Er ist nicht durchaus bei den religiösen Vorstellungen, in welche ihn der Zufall der Geburt gebannt zu haben schien, stehen geblieben; aber er hat sich doch nur vom Centrum nach der Peripherie ihres Kreises hinbewegt. Auf theologische Fragen hat er viel mehr Zeit und Interesse verwendet, als mit der Annahme, es seien das eben in seinen Augen nur schickliche Uebungen des Verstandes gewesen, verträglich ist. Dann wurde er aber doch wieder des theologischen Philosophierens der deutschen Aufklärer überdrüssig und fand, daß man uns unter dem Vorwande, uns zu vernünftigen Christen machen zu wollen, zu höchst unvernünftigen Philosophen mache. Die Ganzen, mit D. Fr. Strauß zu reden, d. h. die orthodoxen Theologen, schienen ihm gelegentlich den theologischen Aufklärern vorzuziehen.

Lessing ist aber gerade der Philosoph, den die Schule braucht. Uns kommt es nicht sowohl darauf an, fertige philosophische Resultate mitzuteilen, als das philosophische Interesse zu wecken und zum Nachdenken über die ewig bedeutsamen Probleme des menschlichen Lebens anzuregen. Wer aber bringt sicherer diese Wirkung hervor, als Lessing, der stets Suchende, der seine Gedanken vor den Augen des Lesers entstehen läßt? Was er auch behandelt, er versteht sich vor allen darauf, den Leser, wie die Rhetoren sagen, docilem et attentum zu machen. Auch wer keine Ader für das Theologische hat, wird, falls ihm das Denken überhaupt ein Bedürfnis ist, Lessings theologische Streitschriften mit Genuß und Interesse lesen. Kein philosophisches, kein antiquarisches Thema ist so gering, daß Lessing nicht durch die Art seiner Erörterung zum Mitdenken zu zwingen wüßte. Auch wer mehr zum Genießen von Kunst- und Dichtwerken,

als zum Reflektieren über das Genossene aufgelegt ist, wird doch beim Lesen des Laokoon, trotz aller Einwendungen, die er gegen diese zu scharfen Grenzscheidungen erheben wird, etwas von dem Entzücken fühlen, das über den jungen Goethe kam, als ihm dieses Buch einen Lichtstrahl in seine ästhetischen Wirren warf. Wie viel Bücher, wie viel Dramen bespricht er in den Litteraturbriefen und in der Dramaturgie, die heute kaum noch von jemand gelesen werden! Und doch weiß er durch die belebte Art seiner Besprechung den Leser für seine Untersuchungen zu gewinnen. Wie viel mehr gelingt ihm das aber, wenn er sich mit den Fragen beschäftigt, denen sich der natürliche philosophierende Trieb des mit einiger Helle des Bewußtseins lebenden Menschen zuwendet! Mag Lessing auch dem Philosophen von Fach ein abnormis sapiens crassaque Minerva scheinen, er ist die Perle der Popularphilosophen und als solcher der vollendete Ausdruck jener oft ans Triviale sich verlierenden aber doch fromm-philosophischen, mit Ehrlichkeit und Ueberzeugungstreue auf das wahre Wohl der Menschheit lossteuernden geistigen Bewegung, welche man mit einem zusammenfassenden Ausdruck als die Periode der deutschen Aufklärung bezeichnet. Wer in Lessings Schriften heimisch geworden ist, dem ist nicht viel Menschliches fremd geblieben. Seine Besprechungen umspannen den ganzen Kreis der wesentlichen menschlichen Interessen, das Gebiet des Politischen und Historischen ausgenommen. Seine Psychologie, wie seine Ethik, das mag zugestanden werden, ist weder reich noch tief; aber er bietet eine, wenn auch einfache, so doch gesunde Kost und läßt einen heilsamen Trieb zum Weitersuchen in den Seelen der Lesenden zurück. Leider wird seine Wirkung heute vielfach durch die Antipathien der Lehrenden beeinträchtigt. Sind es Theologen, so scheint ihnen meist seine geringschätzige Beurteilung des Dogmatischen gefährlich; sind es Philosophen, so finden sie sein Philosophieren wohl zu harmlos und sogar zu theologisch; sind es Philologen, so haben sie einige Mühe, über manche antiquarische Versehen bei ihm hinwegzusehen; sind es aber Historiker, so sind sie empört über seine Verachtung der eigentlichen Geschichte und über seine gerinschätzige Beurteilung des Staates, in welchem er ja nur ein notwendiges Uebel erblickte. Wer aber einen freien Sinn, ein gesundes weites Herz hat, wird sich auch als Gereifter immer wieder zu Lessing hingezogen fühlen und nicht die geringste Schwierigkeit haben, sein Interesse für diesen in pädagogischer Hinsicht am besten begabten unserer Klassiker auf eine nach Bildung und philosophischer Klärung des Bewußtseins sich sehnende Jugend zu übertragen.

Lessing ist reich an unvergeßlichen Aussprüchen, die bald den Nagel auf den Kopf treffen, bald durch die schroffe Ehrlichkeit ihrer Entscheidung zum Weiterdenken zwingen und zu Widerlegungsversuchen auffordern, die für Jünglinge, wie für Männer pädagogisch sehr heilsam sind. Man erwäge, daß die Menschen einer Zeit, die keine Zeitungen zu lesen brauchte, zum Nachdenken über das Menschliche sehr viel Zeit übrig hatten. Man suchte sich klar zu werden über die Hauptprobleme des natürlichen menschlichen Nachdenkens. Deshalb heißt diese Zeit die Zeit der Aufklärung. Es waren meist nur Entscheidungen vom Standpunkte des harmlosen gesunden Menschenverstandes, die man traf, und Lessing selbst, der nicht sowohl der treue Spiegel, als vielmehr die glücklichste Potenzierung und der ideale Repräsentant jener aufklärerischen Bemühungen ist, zeichnet sich vor seinen Zeitgenossen weniger durch Tiefe, als durch Klarheit aus. Vor allem versteht er sich darauf, aus der Gleichgültigkeit aufzurütteln und die Verwirrung des Staunens zu erregen. Dadurch wird er zu einem Erzieher zum menschlich-philosophischen Nachdenken. Denn διὰ τὸ θαυμάζειν οἱ ἄνθρωποι καὶ νῦν καὶ πρότερον ἤρξαντο φιλοσοφεῖν. Andächtig schwärmen, sagt Nathan, sei leichter als gut handeln. So schien es ihm auch leichter, das von verehrten Autoritäten Gesagte mit zelotischem Eifer zu wiederholen, als klar zu denken

und selbst die Einsicht sich zu erringen. Er versteht es, wie wenige andere, einen Stachel in der Seele des Lesenden zurückzulassen. Schriftsteller aber, die Entwickelungskrisen hervorrufen, zumal in der philosophisch gestimmten Lebensperiode des Jünglingsalters, sind in pädagogischer Hinsicht die wertvollsten.

Es mag zugestanden werden, daß die Aufklärung in allen wesentlichen Punkten überwunden ist. Muß sie aber nicht jeder für sich wieder überwinden? Der werdende Mensch macht ja doch in sich alle wesentichen Entwickelungsstufen früherer Jahrhunderten von neuem durch. So kann auch niemand zu der heute möglichen Reife der Weltanschauung gelangen, ohne in sich eine Periode der Aufklärung durchlebt zu haben. Wer aber könnte ihm dazu ein besserer Führer sein, als Lessing, der klaräugigste aller Aufklärer, der die Plattheit seiner Parteigänger ebensowenig schonte als die schroffe Intoleranz der Patriarchen seiner Zeit und die süßlich-affektierte Religiosität der Klopstockianer? Auch wenn er blos ästhetische Fragen behandelt, liefert er Beiträge zu einer Philosophie der Humanität. Selbst wer diese Lessingsche Philosophie nicht ausreichend findet, wird doch gestehen müssen, daß sie ein gutes Stück vorwärts bringt und vor allem die Kraft hat, Kraft gewinnen zu lassen, und sogar da, wo sie das Richtige nicht trifft, durch ihre Irrtümer instruktiv ist. Zweck der philosophischen Belehrungen auf den höheren Schulen ist nicht, ein positives philosophisches Wissen mitzuteilen, sondern den philosophischen Trieb, der zur Ausrüstung des Menschen gehört, zu nähren und zu stärken. Am besten könnte das geschehen im Verkehr mit den Philosophen des Altertums. Unter den Neueren aber eignet sich am besten Lessing dazu. Nur muß man sich hüten, das, was er an den behandelten Problemen offen gelassen hat, durch eine diktatorische Entscheidung zum Abschluß zu bringen. Selbst wenn man überall sicher wäre, das Richtige zu treffen, so würde man damit die fortwirkende Kraft seiner Betrachtungen vor der Zeit zum Stillstand bringen. Lessing regt stets an, aber er drängt nicht zur Entscheidung. „Nur eitle Pädagogen," sagt er, „übereilen das Kind und prahlen mit ihm, anstatt es gründlich zu unterrichten." Das Kind der Erziehung, will er, soll mit langsamen, aber sicheren Schritten gehen. Die Erziehung soll aber den Bemühungen des werdenden Menschen zu Hülfe kommen. Auch nach Lessing ist die Erziehung eine *μαιευτική*. Sie gebe, sagt er, dem Menschen nichts, was er nicht aus sich selbst haben könnte; sie gebe ihm das, was er aus sich selbst haben könnte, nur geschwinder und leichter.

Am längsten wird die schulmäßige Behandlung Lessings natürlich beim Laokoon und bei der Dramaturgie und unter seinen Dramen bei Minna von Barnhelm verweilen. Aber sie bedarf durchaus der Krönung durch Nathan den Weisen nicht bloß, sondern auch durch die Gespräche für Freimaurer und durch seine Gedanken über die Erziehung des Menschengeschlechts. Hier vor allem aber gilt es, durch Winke richtige Beleuchtungen zu schaffen, nicht durch ein endloses Gerede das mit unübertrefflicher Klarheit von ihm Gesagte zu verfinstern und dem schwankenden Geist des Hörenden eine Entscheidung aufzuzwingen. „Bloß mitgeteilte, nicht erworbene Begriffe," sagt Lessing, „bestehen nicht lange in ihrer Lauterkeit." Das dem Geiste des Lernenden angepaßte Halbrichtige aber kann nach ihm zu einem heilsamen Vorkursus der höheren Wahrheit werden. Zu seinen tiefsten und humansten Gedanken gehört dieser, daß auch bei unseren Irrtümern Gott seine Hand im Spiele habe. Er will deshalb keinen eilfertigen Wanderer, der nur das Nachtlager bald zu erreichen wünsche, von seinem Pfade weglocken. „Es ist nicht wahr," sagt er, „daß die kürzeste Linie immer die gerade ist." Was Lessing aber auch sagt, in den streitlustigen Schriften seines Jünglings- und Mannesalters, wie in den ernsten, friedlichen, resignierten Schriften, mit denen er seine Laufbahn geschlossen hat, alles trägt stets den Charakter jener Naivität, die wir an den Alten schätzen. Mit ihm zu

verkehren, ist fast ebenso erfrischend wie lateinisch oder griechisch Geschriebenes zu lesen.

Von den Eigenschaften, die Lessingen einen ersten Platz auf der obersten Stufe des Unterrichts sichern, besitzt der an ihn vielfach anknüpfende Herder keine. Vor allem fehlt ihm die einfache Klarheit und die sichere Gedankenführung Lessings. Dafür besitzt er aber einen Zug in die Tiefe und in die Höhe, der Lessingen fehlt. Im Vergleich zu Herder macht Lessing den Eindruck eines, der per humum repit. Man kann zweifelhaft sein, ob ein Schriftsteller, der so wenig von der schulmäßigen Methode hat, wie Herder, als Lehrer und Erzieher für die Jugend verwendet werden kann. Ihn zu übergehen oder mit einer kurzen Erwähnung abzufertigen, wie seinen Lehrer und Freund Hamann, ist freilich nicht möglich. Dazu hat er vor allem in der Entwickelung Goethes eine zu bedeutsame Rolle gespielt.

Ich bin im Ernst der Meinung, daß Herder auch gewöhnlichen Sterblichen gegenüber etwas von der Gedanken und Krisen erregenden Kraft haben wird, die er auf Goethe ausgeübt hat. Es ist durchaus verständlich, daß er den wühlenden Reichtum seines Innern, das eine neue Welt aus sich gebären wollte, nicht in so einfachen und jeder Zeit klaren und sicher einherschreitenden Worten zum Ausdruck bringen konnte, wie Lessing seine von allen Ahnungen, von aller Mystik entblößte Lebens- und Kunstauffassung. In Herder wurzelt die moderne Zeit und Litteratur. Wie sollte da die Schule von ihm absehen dürfen! Durch Herder soll der Schüler eine historisch-philosophische Einsicht in die Uranfänge der Kultur und in die bei der Ausgestaltung der Kultur wirkenden Faktoren gewinnen; im Umgang mit ihm soll er seinen Sinn ausweiten, um auch das räumlich und zeitlich von unserer Zeit Getrennte verstehen und würdigen zu lernen. Herder kann ihm das in unscheinbaren Anfängen liegende Gold enthüllen, kann ihm auch die Nichtigkeit einer prahlerischen materiellen Kultur zum Bewußtsein bringen. Das Litterarische sieht der Schüler bei ihm sich auf dem Grunde des Menschlichen, das Menschliche sich auf dem Grunde des Kosmischen aufbauen. Herder mag ihn auch die Ursprünge der Sprache und Poesie ahnen lassen, ihm die geheimnisvolle Kraft der Muttersprache zeigen, ihn fähig machen, daß er das Menschliche in verschiedenem Gewande wiedererkenne, ohne seine ethnographische Eigenart darüber zu verlieren. Durch Herder, dessen Erklärungen den quellenartigen Ursprüngen der Menschlichkeit zustreben, soll er ferner die Litteratur als treue Dolmetscherin des eigensten Denkens und Empfindens eines Volkes erfassen und die von dort zu uns selbst hinüberleitenden Fäden mit klarem Blicke erkennen lernen. Vor allem wird ihn Herder anleiten, das Auseinanderstehende zusammenzufassen und bis zum Mittelpunkt zurückzuverfolgen. Alles Bedeutende, lehrt er ja in Uebereinstimmung mit seinem Lehrer Hamann, sei der Totalität des menschlichen Wesens entsprungen.

Berlin. Oskar Weißenfels.

Die zehnte Jahresversammlung des Gymnasialvereins zu Straßburg i. E. am 30. September 1901.

Dem Programm entsprechend traten die in Straßburg anwesenden Vorstandsmitglieder des Vereins (es waren die Herrn von Bamberg, Burckhardt, Hartwig, Hilgard, Hirzel, Jäger, H. Fr. Müller, Nodnagel, Uhlig, Wendt, Wirz) in einem gütigst zur Verfügung gestellten Konferenzzimmer der Universität um 9 zu einer vorbereitenden Sitzung zusammen. Wir heben aus der Ver-

handlung hervor, was nicht auch in der Plenarversammlung zur Besprechung gelangte.

Unser Schatzmeister, Prof. Hilgard, berichtete über den Mitglieder- und Kassenbestand des Vereines folgendes. Ausgetreten sind seit Ende Mai 1900 84 Mitglieder, durch den Tod haben wir 27 verloren[1]), eingetreten sind 404. Die Gesamtzahl betrug Ende September 2058, darunter 1031 Preußen (118 der Frankfurter Ortsgruppe angehörig,) 165 Bayern, 223 Sachsen, 52 Württemberger, 154 Badener, 74 Hessen, 18 in den Reichslanden, 185 in den Hansastädten (148 der Hamburger Ortsgruppe angehörend), 104 in den übrigen kleineren Staaten Deutschlands, 52 im Auslande. Der Vermögensstand betrug am 31. Mai 1900 (sieh Human. Gymnasium 1900 S. 107) 6349 Mk. 95 Pf. An Mitgliederbeiträgen gingen vom 1. Juni 1900 bis zum 25. September 1901 ein 4205 Mk. 81 Pf. Der Zuwachs durch Bankzinsen hat vom 1. Januar 1900 bis zum 30. Juni 1901 betragen 277 Mk. 85 Pf. Von der hieraus sich ergebenden Summe von 10 833 Mk. 61 Pf. sind aber abgegangen die Ausgaben für Herstellung und Versendung vom Human. Gymnasium 1900 Heft III bis 1901 Heft V und von dem Verzeichnis der Unterschriften zur Braunschweiger Erklärung im Betrage von 7130 Mk. 56 Pf. Daher betrug das Vereinsvermögen am 26. September 1901 3703 Mk. 5 Pf.[2])

Rektor Hirzel regte die Frage an, ob nicht die Vereinszeitschrift umfänglicher sein und öfter als viermal im Jahr erscheinen solle, wobei er zugleich an eine Erhöhung des Jahresbeitrags dachte. Prof. Hilgard widerriet dies. Auch Geheimerat Jäger sprach gegen eine Aenderung und meinte, daß der gegenwärtige Umfang und das vierteljährliche Erscheinen dem Bedürfnis, das die Zeitschrift befriedigen solle, entspreche.

Das gewünschte neue Mitgliederverzeichnis wird von Hilgard dem II. Heft des laufenden Jahrganges der Zeitschrift beigegeben werden. Ebenso wird in diesem Jahr den Mitgliedern ein zusammenfassendes Inhaltsverzeichnis der 12 ersten Jahrgänge zugehen.

Als Ort für die diesjährige Versammlung schlug Prof. Uhlig Grimma vor und den Anschluß an die dort im kommenden Frühjahr stattfindende Versammlung des sächsischen Gymnasiallehrervereins. Man beschloß, über den Tag mit dem Vorstand dieses Vereins in Unterhandlung zu treten. Als Verhandlungsthema empfiehlt Jäger zunächst: „Pflicht und Stellung der Gymnasiallehrer in Staat und Gesellschaft," Uhlig: „Geschichte und Geographie im Gymnasialunterricht" oder „Verhältnis von G. und G. im G." Jäger fügte

---

1) Es sind folgende: Dir. Dr. Beste, Dorsten. Prov.-Schulrat Dr. Bouterweck, Stettin. Prof. Dr. Ivo Bruns, Kiel. Geh. Reg.-Rat Gymn.-Dir. Dr. Buchenau, Marburg i. H. Prof. Dr. Degner, Breslau. Geh. Justizrat Prof. Dr. Eck, Berlin. Prof. Dr. Egenolff, Heidelberg. Geh. Hofrat Dr. Erdmannsdörffer, Heidelberg. Rittergutsbesitzer Dr. jur. von Hansemann, Berlin. Gymn.-Dir. Prof. Hermann, Norden. Prof. Dr. Emil Hübner, Berlin. Prof. Le Viseur, Berlin. Prof. Dr. Maisel, Augsburg. Prof. Dr. Mühlmann, Berlin. Geh. Justizrat Dr. Pernice, Berlin. Rektor Prof. Dr. Rich. Richter, Leipzig. Prof. Rübel, Bielefeld. Gymn.-Dir. a. D. Runge, Osnabrück. Univ.-Prof. O. Rygh, Kristiania. Oberl. Dr. H. Schäfer, Marburg in Hessen. Hofrat Prof. Dr. Karl Schenkl, Wien. Geh. Rat Gymn.-Dir. a. D. Dr. Schimmelpfeng, Blankenburg a. H. Konsistorialrat Schollmeyer, Altenburg. Hofrat Prof. Dr. Stengel, Heidelberg. Oberl. Stucken, Bremen. Geh. Rat Prof. Dr. Weinhold, Berlin. Prof. Werra, Attendorn.

2) Der oben bezeichnete Rückgang des Vermögensbestandes, der durch die Herstellung des 111 Seiten umfassenden Verzeichnisses der Unterschriften zur Braunschweiger Erklärung und durch die erhebliche Ueberschreitung der normalen Seitenzahl in dem Jahrgang 1901 der Vereinszeitschrift hervorgerufen ist, wird, wie uns Prof. Hilgard mitteilt, dadurch teilweise wieder ausgeglichen, daß eine größere Anzahl von Mitgliedern ihre seit längerer Zeit rückständigen Beiträge nunmehr bezahlt hat.

noch bei, es lohne sich wohl der Mühe, einmal über die Gefahren der Ueberproduktion von pädagogischer und didaktischer Litteratur zu sprechen. Sobald die gefunden, welche bereit sind, die Diskussion über diese Themata einzuleiten, soll Mitteilung in der Zeitschrift erfolgen.

Bei der von 10 Uhr an in einem der größeren Auditorien der Universität stattfindenden Plenarversammlung waren nach unserer Zählung etwa 70 Personen anwesend; da aber versäumt worden war, am Eingang eine Präsenzliste auszulegen, und erst nachträglich ein Bogen zur Einzeichnung herumging, so besitzen wir nicht eine vollständige Liste. Wenn die vorjährige Versammlung in Braunschweig dreimal so stark besucht war, so lag der Hauptgrund wohl in den hochwichtigen Fragen, die damals zur Diskussion gestellt waren. Erwähnen wollen wir, daß von Unterrichtsverwaltungsbeamten diesmal außer den Vorstandsmitgliedern Geh. Rat Wendt und Rodnagel zugegen waren Landesschulinspektor Dworski aus Lemberg, Geheimerat Dr. Albrecht und Oberschulrat Dr. Scherer aus Straßburg, Oberstudienrat Ableiter aus Stuttgart; von Universitätslehrern die Professoren Dr. Hillebrandt aus Breslau, Dr. Windelband und Dr. Theob. Ziegler aus Straßburg, Privatdozent Gymnasialdirektor a. D. Dr. Günning aus Utrecht; von Ausländern außer den zwei schweizerischen Vorstandsmitgliedern und den obengenannten Herren aus Oesterreich und Holland Gymnasialdirektor Bednarski aus Galizien und Gymnasialoberlehrer Dr. Tammelin aus Finnland.

Die Verhandlungen leitete Geh. Rat Wendt als erster Stellvertreter des Vorsitzenden, da Geh. Rat Schrader mit Hinweis auf sein hohes Lebensalter schon im Frühjahr erklärt hatte, daß er nicht mehr die dem Präsidium zufallenden Aufgaben mit Sicherheit erfüllen zu können glaube (sieh Hum. Gymn. 1901 S. 106). Wendt gab dem Dank für die großen Verdienste, die sich Schrader um den Verein und die von diesem verfochtene Sache erworben, wärmsten Ausdruck und beantragte unter allgemeiner Zustimmung, den Mann, der acht Jahre lang erster Präsident des Vereins gewesen, zu bitten, daß er weiterhin, wie Eduard Zeller, dem Vorstand als Ehrenmitglied angehören möchte.

Im Anschluß daran erklärte Wendt, daß er allerdings selbst wegen seiner Geschäftslast ablehnen müsse, das Amt des ersten Vorsitzenden zu versehen, und auch in Zukunft nur das eines Stellvertreters auf sich nehmen könne. Auf seine und der anderen Vorstandsmitglieder Bitte habe sich aber Geh. Rat Jäger bereit erklärt, nach Abschluß der gegenwärtigen Versammlung in erster Linie die Geschäfte zu leiten.

Wie dies mit freudigem Zuruf aufgenommen wurde, war die Versammlung auch durchaus damit einverstanden, daß in den Vorstand weiter eintreten die Herren Rektor Dr. Seeliger in Zittau, Direktor Dr. Paul Cauer in Düsseldorf, Prof. Dr. Gebhard in München, Prof. Dr. H. Planck in Stuttgart (am Karlsgymnasium).

Das Wort erhielt sodann Prof. Dr. Oskar Weißenfels zu dem Vortrag über „die philosophischen Bestandteile unserer klassischen Litteraturperiode nach ihrer Verwendbarkeit für die Schule.“ Der erste Teil der sehr beifällig aufgenommenen Erörterung ist oben abgedruckt worden, der zweite wird im nächsten Heft folgen. Eine längere Diskussion wurde auf Antrag des Vorsitzenden mit Rücksicht auf den zweiten im Programm bezeichneten Verhandlungsgegenstand vermieden. Nur Jäger sprach einige Worte, in denen er die zwei Fragen präzisierte, die sich bezüglich der sogen. philosophischen Propädeutik erheben: 1. Was kann in den verschiedenen Unterrichtsgegenständen des Gymnasiums dazu gethan werden, um in der Jugend das Interesse für Philosophie zu wecken? 2. Sind zu diesem Zweck besondere Unterrichtsstunden einzurichten?

Uebrigens äußerte er im Hinblick auf das ihm übertragene Amt den Wunsch, es möchte bei den zukünftigen Verhandlungen im Allgemeinen der Modus innegehalten werden, daß die Berichterstatter eine Anzahl von Thesen mit kurzer Begründung vorlegen, damit der Raum für eine ergiebige Diskussion gegeben sei.

Hierauf sprach Rektor Hirzel über „die Stellung des Unterrichts in den neueren Fremdsprachen im Lehrplan des Gymnasiums." Folgende von ihm aufgestellte Sätze lagen den Anwesenden gedruckt vor:

Allgemeines.

1. Die in der Entwicklung des Unterrichts in den neueren Sprachen immer stärker hervortretende Richtung auf den überwiegend praktischen Gebrauch birgt eine Gefahr in sich für den altsprachlichen Grundbau des Gymnasiums.

2. Der Anfang und die Ziele dieses Unterrichts sind mit steter Rücksicht auf die Ansprüche der andern Fächer, insbesondere der alten Sprachen zu bemessen.

Englisch.

3. Der Ersatz des Griechischen durch das Englische ist in jeder Form, auch in der der Wahlfreiheit zu verwerfen.

4. Auch dem Französischen gebührt an Gymnasium der Vorrang vor dem Englischen.

5. Das Gymnasium hat eine solche wissenschaftliche Zucht an seinen Schülern zu üben, daß die tüchtigeren Schüler für die Erlernung einer zweiten oder dritten modernen Sprache, insbesondere der englischen, auf den Weg des Privatstudiums verwiesen werden können.

6. Wo das nicht erreicht wird, mag das Englische in der Form des wahlfreien Unterrichts durch 2—3 Klassen hindurch mit 2, später mit 1—2 Wochenstunden Berücksichtigung finden.

7. Als Ziel ist ins Auge zu fassen Verständnis eines modernen englischen Prosaschriftstellers von allgemeinem Bildungswerte ohne allzustörendes Bedürfnis des Wörterbuchs und die Fähigkeit einen Brief oder einen Aufsatz über die einfachsten Lebensverhältnisse in englischer Sprache zu schreiben.

Französisch.

Allgemeines.

8. Das Ziel einer auch nur annähernden Beherrschung der französischen Sprache in Wort und Schrift und einer Einführung in das moderne Leben des französischen Volkes ist für das Gymnasium zu hoch gesteckt.

9. Vielmehr ist als Ziel zu bezeichnen das Verständnis der prosaischen und der einfacheren dichterischen Litteratur seit Corneille ohne häufige Benützung des Wörterbuchs und die Fähigkeit einen Brief oder elementaren Aufsatz über einen im Gesichtskreis des Schülers liegenden Gegenstand in französischer Sprache zu schreiben.

10. Die gegenwärtig vorwiegende Stundenausstattung mit 18—20 Wochenstunden, von denen ein verhältnismäßig stärkerer Bruchteil auf das Anfangsjahr fällt, ist ausreichend, um dieses Lehrziel zu erreichen.

11. Eine Annäherung des Bayrischen Lehrplans an den der übrigen deutschen Staaten im Sinne eines erheblich früheren Beginns des französischen Unterrichts und einer erheblich stärkeren Stundenausstattung ist dringend zu wünschen.

Aussprache.

12. Bei aller Pflege sorgfältiger Aussprache ist doch eine theoretische Einführung in die Phonetik zu unterlassen und die Begründung der Aussprache selbst durch lautphysiologische Erwägungen auf das notwendigste zu beschränken.

Grammatik.

13. Für eine auf unbewußter Gewöhnung oder rein induktiver Ableitung aus dem Lesestoff beruhende Aneignung der grammatischen Gesetze fehlt dem Unterricht am Gymnasium die notwendige Zeit.

14. Er kann deshalb auf eine bis zu einem gewissen Grade systematische Behandlung der Grammatik nicht verzichten, wird sie aber auf die wichtigsten Grundregeln beschränken und von Einzelheiten, namentlich in der Casuslehre möglichst entlasten.

15. Aus demselben Grunde ist ihm die Uebungsform des Uebersetzens aus der Muttersprache ins Französische nicht entbehrlich; sie soll aber im Fortschritt des Unterrichts zurücktreten und durch freiere Uebungen im Französischschreiben ersetzt, in der Reifeprüfung endlich anstatt der Uebersetzung aus dem Deutschen ins Französische ein kurzer und einfacher freier Aufsatz verlangt werden.

Lektüre.

16. Bei der Auswahl des Lesestoffes ist der historische Gesichtspunkt zu Grunde zu legen und deshalb neben der neuen und neuesten Litteratur insbesondere auch die ältere Litteratur des 17. und 18. Jahrhunderts zu berücksichtigen.

17. Am zweckmäßigsten wird deshalb der Lektüre eine umfassende, eine wechselnde Auswahl gestattende Sammlung von Musterstücken in historischer Folge zu Grunde gelegt, in der die verschiedenen Perioden eine ihrer geschichtlichen Bedeutung entsprechende Vertretung finden und auch die neueste Entwicklung gebührend berücksichtigt wird.

Vorbildung zum Lehramte.

18. Der Unterricht im Französischen am Gymnasium ist in die Hände eines Lehrers zu legen, der neben der Befähigung für den französischen Unterricht eine nicht blos elementare Kenntnis des Lateinischen besitzt. Dieser Forderung wird am besten gedient durch eine Gymnasial- oder Realgymnasial-Vorbildung auf das akademische Studium für das Lehramt der französischen Sprache am Gymnasium.

19. Da wo durch Zulassung der Vorbildung durch die Oberrealschule diese Forderung ausgeschlossen ist, ist umsomehr in der Lehramtsprüfung selbst der Nachweis einer solchen Kenntnis des Lateinischen zu verlangen.

20. Aufenthalt und Studium in französischem Volks- und Sprachgebiete ist auch für die Anforderungen an den Unterricht im Gymnasium als höchst wertvoll zu bezeichnen. Doch muß er von erheblicher Dauer sein und mindestens ein Jahr umfassen. Die sog. Ferienkurse aber sind in ihrer Kürze und Flüchtigkeit nur dann von nachhaltigem Werte, wenn sie in häufigerer Wiederholung genommen werden.

Die von dem Referenten gegebene Ausführung des Vorstehenden kommt in den „Neuen Jahrbüchern," der Abteilung für Pädagogik, zu wortgetreuem Abdruck. Für unsere Zeitschrift hat Herr Hirzel auf unsere Bitte folgenden Auszug aus seinen Begründungen niedergeschrieben, der sich an die einzelnen Nummern seiner Leitsätze anschließt.

1. „Nach einer kurzen persönlichen Rechtfertigung seines Auftretens in dieser Frage, die sich auf langjährige praktische Erfahrung im französischen Unterricht und auf aufmerksame Verfolgung der herrschenden Bewegung stützt, ging Redner aus von einer kritischen Betrachtung der allgemeinen Entwicklung des Gymasiallehrplans in den letzten Jahrzehnten, welche sich nicht als ein organischer Ausbau, sondern als eine in noch fortdauernder Steigerung begriffene mechanische Aneinanderreihung und Anhäufung von Lehrstoffen darstellt, wobei weder auf das Auffassungs- und Verarbeitungsvermögen des jugendlichen Geistes, noch auf die innere Gleichartigkeit des zu bewältigenden Lernstoffes die notwendige Rücksicht genommen ist. In diesem Entwicklungsgange sieht Redner eine der Hauptursachen der Mängel, welche so oft dem Gymnasium, nicht durchaus mit Unrecht,

vorgeworfen werden. Er erscheint um so bedenklicher, als diese Erweiterung der Lehrziele ganz überwiegend unter dem Gesichtspunkt der Bedürfnisse des Erwerbslebens stattgefunden hat, womit der grundsätzliche Unterschied der Aufgabe des Gymnasiums von der der Realschule verwischt worden ist. Verantwortlich dafür ist freilich zunächst nicht die Schule, die mit Unrecht zum Sündenbock gemacht wird, da sie in ihrer Machtlosigkeit nur einen geringen Einfluß auf die Gestaltung ihrer eigenen Aufgabe ausübt, sondern die Schulverwaltung, in welcher andere Stimmen das entscheidende Gewicht haben. Doch hätte vielleicht eine frühzeitige, entschiedene, geschlossene Abwehr die Einseitigkeit dieser Entwicklung in höherem Maße hemmen können, als es thatsächlich geschehen ist. Das beweist der relative Erfolg des Braunschweiger Tages. Künftig wird das um so leichter sein, da durch Aufgabe des sogenannten Gymnasialmonopols nunmehr dem Gymnasium die Möglichkeit einer freieren Entfaltung seiner spezifischen Bildungskräfte, d. h. einer entschiedeneren Festhaltung seines altsprachlichen Grundbaus, gegeben scheint. Freilich kann die nunmehr in Preußen eingetretene Vermehrung des Lateinunterrichts nur als der Anfang dazu betrachtet werden."

2. „Dieser grundlegende Gesichtspunkt ist auch für eine Beurteilung und Behandlung des Unterrichts in den neueren Sprachen festzuhalten, um so mehr als auf diesem Gebiet neuerdings unter dem Einfluß der korporativ organisierten Lehrerschaft Ansprüche auftreten und Ziele aufgestellt werden, welche eine wesentliche Einengung der Bewegungsfreiheit des alten Gymnasiums erstreben oder doch voraussetzen und welche zwar von den Schulverwaltungen noch nicht anerkannt, aber auf sie doch nicht ohne Einfluß geblieben sind."

3. „Daß der Ersatz des Griechischen durch das Englische zu verwerfen ist, braucht in einer Versammlung des Gymnasialvereins nicht von neuem begründet zu werden, da dies schon wiederholt geschehen ist. Doch ist darauf hinzuweisen, wie bedenklich es scheint, daß nun doch unter gewissen Voraussetzungen und Einschränkungen auch in Württemberg, dem Lande, das mit Recht im ganzen als eine der festesten Burgen des Gymnasialschulwesens gilt, besondere Abteilungen von Schülern gebildet werden, die unter Entbindung vom Griechischen sogenannten Ersatzunterricht im Englischen erhalten. Frühere Vorgänge in diesem Lande, welche auf ähnlichem Wege zu einer Schwächung des Gymnasialprinzips, einer teilweisen Sprengung gymnasialer Lehranstalten unter Abscheidung der Realgymnasien nach württembergischen Modell geführt haben, sollten zur Vorsicht mahnen."

4. „Trotzdem gewisse Vorzüge des Englischen vor dem Französischen für den Unterricht an deutschen Gymnasien anzuerkennen sind, insbesondere die größere Verwandtschaft von Sprache und Volkscharakter und der größere Reichtum an wertvoller Schullitteratur, ist doch dem Französischen der Vorzug zu geben, da der geschichtliche Zusammenhang des französischen Volkes mit dem deutschen ein engerer, die Einwirkung des ersteren auf das letztere eine, wenn auch vielfach unerfreuliche, doch tiefere und länger andauernde ist und die Forderung der Bevorzugung des Englischen sich überwiegend auf Gründe stützt, die den Bedürfnissen des Erwerbslebens entnommen sind. Eine obligatorische Pflege beider Sprachen aber kann auf dem Gymnasium als zu sehr belastend höchstens unter gewissen geschichtlichen und gesellschaftlichen Voraussetzungen zugelassen werden, die nur ausnahmsweise zutreffen."

5—7. „So weit das Englische am Gymnasium überhaupt gepflegt werden kann, wird es am zweckmäßigsten auf den Weg des Privatstudiums verwiesen. Dieser Weg bietet den doppelten Vorteil, daß er der insbesondere an die älteren Schüler zu stellenden Forderung selbständigen Interesses und selbstthätigen Arbeitens Rechnung trägt und daß er dem ungesunden Haschen nach fakultativem Unterricht, dem die Schüler mit ihren Kräften vielfach nicht gewachsen sind, den

Boden entzieht. Da praktische Handhabung der Sprache als Lehrziel des Gymnasiums hier nicht angestrebt werden soll, dieses vielmehr auf den in der These angeführten Umfang zu beschränken ist, in dem es auch nach Ausweis der Erfahrung erreicht werden kann, so bildet die Schwierigkeit der Erlernung einer richtigen Aussprache ohne Lehrer keinen durchschlagenden Grund hiergegen. So weit aber die durch die hypertrophische Entwicklung des Lehrplans wesentlich verschuldete Mutlosigkeit und Unfähigkeit der Schüler zu selbständigem Arbeiten diesem Weg ein Hindernis bereitet, ist zu dem Mittel fakultativen Unterrichts zu schreiten, für welchen die Sekunda und die Unter-Prima als die geeignetsten Stellen erscheinen und welcher auf 2—3 Jahre mit je 2, beziehungsweise einer Wochenstunde zu bemessen ist."

8. „Zwei Gesichtspunkte werden von der neuesten Entwicklung des Unterrichts in den fremden Sprachen, besonders der französischen, vielfach als maßgebend mit Einseitigkeit betont. Der eine ist die praktische Beherrschung der Sprache. Eine solche zu erreichen, fehlt es dem Gymnasium und seinen Schülern in den Durchschnittsverhältnissen an der nötigen Zeit, dem nötigen Interesse und vor allem dem nötigen Milieu. All das könnte nur geschaffen werden durch weitgehende Einschränkung anderer wichtigerer Lehrziele, wodurch das Gymnasium in seinem wesentlichen Grundcharakter zerstört würde. Daß ein solches Ziel mit den Mitteln des Gymnasiums und selbst des Realgymnasiums nicht erreicht werden könne, ist auf der Bremer Philologenversammlung von einem der entschiedensten Vertreter der Reformrichtung selbst ausgesprochen worden. Eine stärkere Berücksichtigung dieser Seite des Unterrichts, als sie bisher geübt wurde, im Sinne einer maßvollen propädeutischen Einführung in dieselbe, soll damit nicht ausgeschlossen werden; ihr Ziel soll aber nur sein, die Grundlage zu schaffen, auf der dann in späteren Jahren im fremden Lande selbst rasch und leicht die vollere Aneignung erfolgen kann. Der andere jener beiden Gesichtspunkte ist die Einführung in die modernen Lebensbedingungen und Lebensverhältnisse des fremden Volkes. Dieser wird in manchen hierfür zur Verfügung gestellten Lehrmitteln mit einem Nachdruck und in einem Umfang betont, der das Bedürfnis und die Aufnahmefähigkeit der Schüler des Gymasiums weit übersteigt und oft selbst über das hinausgeht, was ihnen für das Verständnis des eigenen Volkstums oder des Lebens der alten Völker dargeboten zu werden pflegt und von ihnen verarbeitet werden kann."

9. „Dem gegenüber ist als das wesentliche Ziel des Unterrichts das leichte und bequeme Verständnis der dieser Altersstufe angemessenen Litteratur in ihrer Entwicklung in der sogenannten neufranzösischen Periode festzuhalten, wobei, entsprechend der starken Betonung des historischen Gesichtspunktes im Gymnasialunterricht überhaupt, insbesondere auch die früheren Epochen, Klassizismus, Aufklärung, Revolutionszeit, zu berücksichtigen sind, die neueste Entwicklung aber zwar nicht auszuschließen, aber nicht allzustark in den Vordergrund zu stellen ist. Daneben ist für die praktische Fertigkeit in der schriftlichen Handhabung der Sprache das in der These bezeichnete Ziel anzustreben."

10. 11. „Für die Lösung der so bestimmten Aufgabe scheint die in der großen Mehrzahl der deutschen Staaten mit ziemlicher Uebereinstimmung ausgesetzte Stundenzahl (18—20) in ihrer im wesentlichen gleichen Verteilung auf die einzelnen Klassenstufen, mit stärkerer Ausstattung der Quarta als Anfangsklasse, mit schwächerer im weiteren Fortgang, ausreichend zu sein. Kleinere Unterschiede und Verschiebungen mögen als in besonderen Verhältnissen begründet anerkannt werden; ein Rütteln am Grundbau dieses Systems ist zu widerraten. Die größere Gesamtstundenzahl und der frühere Beginn in den Reichslanden rechtfertigt sich durch die besondere geschichtliche und geographische Stellung dieses Gebiets. Dagegen muß die große Verschiedenheit, welche die ganze Organisation

des französischen Unterrichts in Bayern gegenüber derjenigen in allen anderen deutschen Staaten zeigt, (Beginn in der ersten Gymnasialklasse = Untersekunda, 12 Stunden Gesamtzahl) als in hohem Grade beklagenswert bezeichnet werden, da sie den Uebertritt bayerischer Schüler an auswärtige Anstalten zu ihrem eigenen Schaden aufs höchste erschwert. Da die bayerische Lehrerschaft in ihrer korporativen Vertretung selbst eine Verstärkung des französischen Unterrichts in der Stundenzahl vorgeschlagen hat, so wäre insbesondere zu wünschen, sie möchte in dem Sinne vor sich gehen, daß der Unterricht erheblich früher begonnen wird und schon auf der Unterstufe mit stärkerer Stundenzahl ausgestattet wird."

12. „Was die Durchführung des Unterrichts im einzelnen betrifft, so scheint eine starke Betonung der Phonetik, welche bis zur Forderung einer theoretischen Einführung in dieselbe auf der Elementarstufe geht, einerseits die Wichtigkeit der Sache zu überschätzen, andererseits ihre Schranken zu verkennen. Es geht hier, wie so oft gerade in den Schulreformvorschlägen: die Versäumnisse früherer Zeiten, welche nicht geleugnet werden sollen und denen gegenüber eine bessere Pflege dieser Seite des Unterrichts ganz berechtigt erscheint, rufen nun eine Gegenwirkung hervor, die über das richtige Maß hinausgeht. Phonetische Belehrungen, losgelöst vom unmittelbar praktischen Bedürfnis, taugen nicht für das kindliche Alter, scheinen ihm unnatürlich und sind ihm langweilig. Andererseits wird all dieser phonetische Drill doch keine sogenannte dialektfreie Aussprache herbeiführen können. So wenig das bei der Muttersprache erreichbar oder auch nur wünschenswert ist, so wenig ist es bei den Fremdsprachen auf der Stufe der Schule möglich. Die an jener durch Natur und lange Uebung trainierten Organe zeigen auch bei diesen ähnliche Wirkungen."

13—15. „Zum Unterricht in der Grammatik und den damit verwandten Uebungen wurde ausgeführt, daß der formal bildende Wert, den ein gründlicher und rationeller Grammatikunterricht in fremden Sprachen trotz allem, was dagegen eingewendet worden ist, immer behalten wird, für das Gymnasium weniger in Betracht komme, da dieses an dem hierfür noch viel wertvolleren Unterricht in den alten Sprachen eine vollgenügende Grundlage habe. Von diesem Gesichtspunkt aus habe eher die Realschule zu erwägen, ob sie auf dieses geistige Zuchtmittel um einer mehr oder minder äußerlichen Routine willen verzichten könne. Dagegen sei doch die Frage, ob nicht das Interesse des französischen Unterrichts selbst gerade auf dem Gymnasium den Verzicht auf einen grammatischen Betrieb widerrate. Zur Erfassung der Sprachgesetze auf dem Wege der Induktion (ein Mittel, dessen eklektische Verwendung nicht ausgeschlossen ist) oder gar der unbewußten und mehr intuitiven Aneignung fehle dem Gymnasium die notwendige Zeit und das ganze geistige Milieu, und so sei die Gefahr der Oberflächlichkeit und der Verflachung vorhanden, die schlimmste, die es im Unterricht überhaupt, insbesondere im sprachlichen gebe, wenn man auf den Weg der bewußten, logischen, schulmäßigen Aneignung verzichte. Zum Beleg dafür wurde auf eine Probe hingewiesen, die mit der auf Anschauung gegründeten Methode des französischen Elementarunterrichts an der Hand eines sehr gut empfohlenen Lehrbuchs gemacht worden sei. Dagegen läßt allerdings, wurde weiterhin dargelegt, die Rolle des grammatischen Detailstoffes, wie ihn die Lehrbücher noch vielfach enthalten, sich erheblich beschränken und in gelegentlicher und jeweils wiederholter Behandlung bei der Lektüre und den sonstigen Uebungen erledigen. Das gilt insbesondere von der Casuslehre. Dem entsprechend sind auch die der Einübung und Befestigung des grammatischen Stoffes gewidmeten Uebungen des Uebersetzens in die fremde Sprache zwar festzuhalten, aber im weiteren Fortgang einzuschränken und durch Uebungen in der freien schriftlichen Handhabung der Sprache in Auszügen, Zusammenfassungen, Briefen und kleineren Aufsätzen zu ersetzen. Es ist anzunehmen, daß von diesen Uebungen die Schüler selbst mehr Anregung empfangen

als von den unaufhörlichen thèmes. So kann auch am Schlusse bei der Reifeprüfung als Probeleistung ganz wohl ein in mäßigen Grenzen des Umfangs und der Schwierigkeit gehaltener französischer Aufsatz verlangt werden."

16. 17. „Bei der Auswahl des Lesestoffes ist es in steigendem Maße üblich geworden, die moderne und modernste Entwicklung der Litteratur zu berücksichtigen. Das erweist namentlich die nachgerade einen erschreckenden Umfang annehmende buchhändlerische Betriebsamkeit auf diesem Gebiete, wodurch eine fast unübersehbare, wenig gesichtete Fülle von Stoffen zur Verfügung gestellt wird, welche nicht selten die nötige Sorgfalt in der Prüfung der pädagogischen und didaktischen Angemessenheit, besonders für die Bedürfnisse des Gymnasialunterrichts, vermissen lassen. Die Einrichtung einer Centralprüfungsanstalt für diesen Zweck, so wohl gemeint sie ist, bietet dafür keine Sicherheit, birgt vielmehr die Gefahr einer Centralisierung in sich, bei welcher die lokale und landschaftliche Verschiedenheit der Bedürfnisse und Ansichten, ein berechtigter und wohlthätiger Partikularismus, nicht zu ihrem Rechte kommt, und welche schließlich eine Autorität gewinnen kann, durch die das Bewußtsein der eigenen Verantwortlichkeit und der Pflicht selbständiger Prüfung erstickt wird. Die vorherrschende Richtung dieser Sammlungen geht auf das Moderne in Litteratur und Leben. So wohl begründet es nun ist, daß auch diese Seite mehr, als es vielleicht da und dort geschieht, berücksichtigt wird, so muß doch auch hier betont werden, daß der überwiegend historische Gesichtspunkt der ganzen Gymnasialbildung ein stärkeres Hervortreten der Vergangenheit und der geschichtlichen Entwicklung auch auf diesem Gebiete verlangt, als es vielfach erkennbar ist. Bei der ungeheuren Fülle des gebotenen Materials, bei dem Mangel einer durch lange Tradition gewonnenen Sichtung desselben, wie man sie trotz manchen Schwankens im einzelnen in den alten Sprachen hat, angesichts des Bedürfnisses, den Rahmen für eine gewisse Gleichförmigkeit zu schaffen, dürfte es sich empfehlen, der Lektüre eine historisch geordnete Sammlung von Lesestücken aus den wichtigsten Perioden zu Grunde zu legen, wie es deren schon jetzt eine Anzahl ganz brauchbarer giebt. Dabei mag das Moderne etwas stärker zu seinem Rechte kommen und die Freiheit, daneben ab und zu ein selbständig gewähltes Lesestück zu behandeln, nicht verwehrt sein."

18—20 „Für einen wissenschaftlich begründeten Unterricht im Französischen an allen höheren Lehranstalten, auch an den Realschulen, so weit sie auf einen solchen Anspruch machen, ist gründliche, nicht bloß auf oberflächlichem Herumnippen beruhende Kenntnis des Lateinischen unerläßlich. Da eine solche erfahrungsgemäß — von vereinzelten Ausnahmen abgesehen — nur im Schulunterricht gewonnen wird, nicht aber auf dem Wege einer nachträglichen Dressur zu einer sogenannten Ergänzungsprüfung, die sich in der Regel mit Scheinerfolgen abspeisen lassen muß, so erscheint als die normale Vorstufe für die Vorbildung zum Lehramt in der französischen Sprache, mindestens an Gymnasien und Realgymnasien, der Gang durch das Gymnasium oder auch Realgymnasium, so fern dieses das Latein nicht blos zum Schein pflegt, nicht aber der durch die Realschule, mit anderen Worten: das sogenannte Monopol dieser Anstalten sollte hier nicht in ihrem Interesse, sondern in dem des französischen Unterrichts beibehalten werden. Wo die unterschiedslose Gleichheit in den sogenannten Berechtigungen das nicht gestattet, sollte um so mehr durch entsprechende Vorkehrungen in der Lehramtsprüfung selbst der Nachweis solider lateinischer Sprachkenntnisse verlangt werden. Als ein entschiedener Vorzug der neuen württembergischen Prüfungsordnung für das humanistische Lehramt ist es von diesem Gesichtspunkt aus zu betrachten, daß sie die facultas für das Französische mit der für die alten Sprachen, die unter sich untrennbar verbunden sind, in organische Beziehung setzt. Der Gefahr eines einseitigen Spezialistentums,

das im Unterricht sogar ab und zu gegen die alten Sprachen polemisiert, wird so am sichersten vorgebeugt. Die Forderung zum Zweck praktischer Beherrschung der Sprache in Wort und Schrift und vertiefter Kenntnis des französischen Volkstums längere Zeit im fremden Sprachgebiet sich aufzuhalten, wofür sich dann doch Frankreich selbst am besten empfiehlt, rechtfertigt sich zunächst da, wo praktische Sprach- und Schreibfertigkeit und Einführung in Leben und Art des modernen Volkstums als Lehrziel in erster Linie betont werden, ist also für das Lehramt an Gymnasien, wo dieses Ziel nicht in vorderster Linie steht, minder dringlich; doch ist selbstverständlich auch für dieses eine solche Vorbildung von hohem Werte, vorausgesetzt, daß sie die andren Seiten des lehramtlichen Studiums nicht beeinträchtigt. Ein solcher Studienaufenthalt muß aber, wenn er nachhaltige Früchte tragen will, von erheblicher Dauer, nicht bloß auf ein halbes Jahr beschränkt sein und auch dann ein oder das andere Mal auf kürzere Zeit wiederholt werden. In weit höherem Grade noch gilt das von den Ferienkursen, deren Wirkung, wenn sie vereinzelt bleiben, für jenen Zweck doch nur eine oberflächliche sein kann. Darum dürfte es sich empfehlen, solche Ferienkurse, die freilich dann jenes weitergehende Ziel sich nicht setzen können, auch im eigenen Lande in den Zentralstätten des wissenschaftlichen Lebens einzurichten, die dann häufiger und mit geringeren Opfern besucht werden können. Auf alle Fälle aber ist, soll diese besondere Quelle fremdsprachlicher Bildung nach möglichst vielen Seiten befruchtend sich ergießen, eine weit ausgiebigere Verwendung von öffentlichen Mitteln für Reisestipendien und verwandte Zwecke erforderlich."

Der Vortragende schloß mit der Bemerkung, daß dem Gymnasium jedenfalls mehr Vertiefung mit Beschränkung, als Erweiterung mit Verflachung notwendig sei; sonst, so im politischen Leben, dem Fortschritt huldigend, sei er weit entfernt, alles Neue in der Pädagogik als Fortschritt anzuerkennen, wenn er deshalb auch vielleicht als Reaktionär angezapft werden sollte.

Die vorstehenden, mit vielem Beifall aufgenommenen Erörterungen riefen eine ziemlich lebhafte Diskussion hervor, die sich auf zwei Fragen zuspitzte, die, ob das Englische am Gymnasium obligatorisches Unterrichtsfach sein dürfe, und die, ob es als Ersatzfach für das Griechische zuzulassen sei.

Prof. Hornemann von Hannover bejahte die erstere Frage mit Entschiedenheit, indem er sich auf die Autorität von Ahrens und die 50 jährige Praxis in Hannover berief, wo das Englische neben dem Lateinischen, Griechischen und Französischen bis 1892 in den vier obersten Jahreskursen Pflichtfach gewesen und es seitdem von Obersekunda an sei. Die Hannoverschen Gymnasien stünden deshalb nach dem Urteil derer, die sie kennten, keineswegs in anderen Fächern niedriger. Rektor Hirzel scheine ihm zu ängstlich bezüglich dessen, was man von den Schülern der obersten Klassen in einem ihnen so leicht fallenden Lehrstoff, wie das Englische sei, verlangen könne. Auch kleine englische Aufsätze auf Grundlage von mündlichen englischen Besprechungen würden an hannöverschen Gymnasien geleistet. Deswegen sei es wünschenswert, daß bei einer etwaigen Abstimmung über These 6 doch wenigstens die Möglichkeit eines obligatorischen Betriebes des Englischen an den humanistischen Lehranstalten anerkannt werde.

Jäger möchte nichts gegen den Hornemannschen Antrag in seiner limitierenden Form einwenden, macht aber darauf aufmerksam, daß die Verhältnisse in Hannover wesentlich anders, als in anderen preußischen Provinzen liegen. Er sieht ferner einen erziehlichen Vorteil darin, wenn das Englische Freifach ist, wenn dem Schüler in den oberen Klassen der Unterricht in einer Sprache geboten wird, die er lernen kann, aber nicht lernen muß. Endlich meint J., daß sich das obligatorische Englisch doch vielfach zu einer Quelle der Ueberbürdung gestalten werde. Mit dem in These 15 geforderten freien französischen Aufsatz kann er sich nicht befreunden. Im Uebrigen aber erklärt er sich mit Hirzel

einverstanden und meint, daß er, wenn sein Kollege als Reaktionär angezapft werden sollte, gerne seine Leiden teilen wolle.

Dir. Cauer meinte: wenn in Hannover und den Hansestädten das Englische obligatorisch sei, ohne daß dabei die Schüler überbürdet würden, so zeige dies, daß die Frage der Ueberbürdung an verschiedenen Orten verschieden angeschaut werde. Er habe wiederholt die Erfahrung gemacht, daß in Unter- oder Oberprima solche, die das Englische in Obersekunda begonnen hätten, aus dem fakultativen Kurs ausgetreten seien, weil sie sonst überbürdet gewesen wären, und zwar auch wirklich fleißige und begabte Schüler.

Hornemann wünscht nur, daß ein zweistündiger obligatorischer Unterricht im Englischen für O. II und die Primen, wo er einmal bestehe, nicht etwa abgeschafft werde; und Cauer ist damit einverstanden, möchte nur lieber genauer sagen: „wo er nach historischer Entwicklung besteht."

Dir. Müller von Blanckenburg beantragt darauf, jedenfalls These 3 zur Abstimmung zu bringen: es sei wünschenswert energisch gegen die Möglichkeit zu protestieren, daß das Englische zu einem Ersatzfach für das Griechische gemacht werde.

Jäger meint, die Unsinnigkeit solcher Einrichtung verstehe sich von selbst. Man solle diesem Gedanken nicht zu großes Gewicht dadurch beilegen, daß man speziell über seine Verwerfung abstimme.

Da Müller gleichwohl wünscht, daß man abstimme, um zu thun, was möglich ist, damit nicht irgend welche Gymnasien mit solcher Verkehrtheit beglückt werden, so fragt der Vorsitzende, ob gegen These 3 von irgend einer Seite Widerspruch erhoben werde. Es ist nicht der Fall.

Endlich wurden noch von mehreren Seiten, so von Wendt und Geh. Rat Hartwig starke Bedenken gegen den vom Referenten empfohlenen französischen Aufsatz geäußert. Wendt will aber damit nicht freiere Verwendung der französischen Sprache ausgeschlossen sehen, sondern hält schriftliche wie mündliche Uebungen der Art, wie auch in den klassischen Sprachen, für wohl angebracht.

Hirzel bedauert in seinem Schlußwort, daß nicht mehr Beifall gefunden habe, was er in erster Linie vorgeschlagen, das Englische dem Privatstudium zu überlassen. Den mannigfachen fakultativen Unterricht unterzubringen, halte oft sehr schwer. Den griechischen Unterricht durch den englischen ersetzen zu lassen, sehe er unter allen Umständen als gefährlich an, auch unter denen, unter welchen dies in Preußen für Tertianer und Untersekundaner zugelassen sei. Das Gymnasium thue damit immer einen Schritt zum Realgymnasium.

Bei dem an diese Verhandlungen sich anschließenden gemeinschaftlichen Essen feierte der nunmehr erste Vorsitzende in launig-ernster Weise die Eigenart dessen, der an diesem Tage des Amtes gewaltet hatte; an den in der Schweiz weilenden Geh. Rat Schrader aber wurde folgendes Telegramm abgesandt: „Dem treuen Führer und Freunde danken die Mitglieder des Gymnasialvereins für die hohen Verdienste, die er sich um die gemeinsam verfochtene Sache erworben und bitten ihn, als Ehrenmitglied auch fernerhin ihrem Kreise zu verbleiben." Eine Antwort, die später Wendt von Schrader empfing, lautet:

„Dem deutschen Gymnasialverein danke ich von Herzen für die Freundlichkeit, mit der er mich bei seiner diesjährigen Versammlung durch seinen Vorstand begrüßt hat. Es gereicht mir zu bleibender Genugthuung, daß ich die Ziele und die Bestrebungen des Vereins seit seiner Stiftung mit steter Teilnahme begleiten und nach dem bescheidenen Maß meiner Kraft fördern durfte. Dieselbe Gesinnung wird mich ihm auch während meines Lebensrestes verbinden; um so dankbarer bin ich dafür, daß der Verein mich als Ehrenmitglied in seiner Mitte behalten will. Halle den 13. Oktober 1901 Dr. W. Schrader."

Ueber Ort und Verhandlungsgegenstände der nächsten Versammlung hoffen wir am Schluß des Heftes Definitives mitteilen zu können. Schon jetzt aber möchten wir berichten, daß bei der am 4. November vorgenommenen Revision der Rechnungsbücher und der Kasse des Vereins, um die unser Schatzmeister, Prof. Hilgard zum Zweck seiner Entlastung ersucht hatte und die zu übernehmen der Vorstand Herrn Direktor Dr. Böckel in Heidelberg gebeten, alles in vollständiger Ordnung gefunden wurde. Zugleich ergab sich dem Revisor, welche unendliche Mühe, besonders wegen des häufigen Ortswechsels von Vereinsmitgliedern, die Führung des Mitgliederverzeichnisses und die Einkassierung der Jahresbeiträge macht. Wir möchten Jedermann bitten, was an ihm liegt, zu thun, um dem auch sonst stark Beschäftigten diese Arbeit zu erleichtern.

G. Uhlig.

Litterarische Anzeigen.

Das gesamte Erziehungs- und Unterrichtswesen in den Ländern deutscher Zunge. Bibliographisches Verzeichnis und Inhaltsangabe der Bücher, Aufsätze und behördlichen Verordnungen zur deutschen Erziehungs- und Unterrichtswissenschaft nebst Mitteilungen über Lehrmittel. Mit Namen- nnd Sachregister, Verzeichnis der Verfasser und Verleger. Im Auftrage der Gesellschaft für deutsche Erziehungs- und Schulgeschichte herausgegeben **von Karl Kehrbach**. Jahrgang II (1897). Berlin 1900. Harrwitz Nachfolger. XLVII und 1208 S., Preis 20 Mk.

Das Erstaunen, dem wir beim Erscheinen des ersten Jahrgangs obiger Zusammenstellung im Humanistischen Gymnasium 1898, S. 99 Ausdruck gaben, ist das gleiche gegenüber dem zweiten Band, das erschreckte Staunen über die Fülle dessen, was innerhalb eines Jahres auf pädagogischem Gebiet blos in den deutschredenden Ländern produziert worden ist, und das bewundernde Staunen über die Arbeitssumme und Arbeitskraft, durch die es möglich wurde, all diese Bücher, Broschüren, Artikel, gelegentliche Erörterungen so, wie hier geschehen, übersichtlich zu registrieren und nicht bloß zu registrieren (womit all in den Wenigsten gedient gewesen wäre), sondern zugleich durch kurze Inhaltsangaben über Absicht und Bedeutung der einzelnen Nummern zu unterrichten und durch ein beigegebenes alphabetisches Sachregister von weitgehendster Spezialisierung die Möglichkeit zu schaffen, daß man sich rasch informieren kann, wo etwas über irgend eine pädagogische Materie im Jahr 1897 geschrieben worden ist. Was Kollege Jäger einmal im Gymnasialverein zu erörtern vorschlug, wie man der Ueberproduktion auf pädagogischem Gebiet steuern könne, das wird Jedem als zeitgemäß schon einleuchten, wenn er den Katalog der Wiese'schen Bibliothek durchgeht oder Einsicht nimmt von dem jüngst erschienenen Verzeichnis der Books on Education in the Libraries of Columbia University N. Y., aber noch deutlicher wird einem doch die Sache angesichts der Kehrbach'schen Publikation, in der 2400 Bücher, 6000 Aufsätze (aus 239 pädagogischen Zeitschriften, 123 nichtpädagogischen Zeitungen und Zeitschriften) und 200 Verordnungen (aus 28 amtlichen Organen) aufgeführt sind. Bei solcher Ueberfülle von längeren oder kürzeren pädagogischen Auseinandersetzungen, die im Lauf von 12 Monaten Leute einer einzigen Nation veröffentlicht haben, ist eine Unternehmung, wie die vorliegende, ungemein wertvoll, und man kann nur lebhaft wünschen, daß dem Herausgeber zu ihrer Fortführung auch ferner Mittel und Kräfte zur Verfügung stehen möchten. – Den Wunsch wagt man nicht zu hegen, daß von Kehrbach und seinen Genossen die Riesenarbeit übernommen werde, in ähnlicher Weise auch die pädagogischen Erörterungen des Auslandes zu registrieren, so wichtig auch ist, was auf diesem Gebiet z. B. in Frankreich, Italien, England, und vor Allem was in den Vereinigten Staaten Amerikas jährlich geleistet wird. Aber vielleicht regt das Kehrbach'sche Werk Pädagogen dieser Länder an, etwas Analoges für ihre Heimat zu schaffen. G. U.

Vier Sammelwerke, die auch für die höheren Schulen Bedeutung haben.

Die litterarische Geschmacksrichtung in weiteren Kreisen zu heben und das vorhandene Lesebedürfnis durch Darbietung der besten Gaben aus der Litteratur der Kulturvölker zu befriedigen, ist der Hauptzweck der „Meyerschen Volksbücher“, herausgegeben vom Bibliographischen Institut. Aus der Durchsicht des Inhaltsverzeichnisses der Sammlung, die bereits über 1200 Nummern zählt, erhellt, wie viel sie auch davon bietet, was man gern in den Händen von Schülern oberer Klassen, zumteil auch von jüngeren sehen wird. Natürlich denken wir dabei nicht an die Uebersetzungen von Cäsars gallischem Krieg und von Tacitus' Germania oder an das Reichsgesetz zur Bekämpfung des unlauteren Wettbewerbs (es sei denn, daß daraus Schlüsse auf unlauteren Wettbewerb in

der Schule gezogen würden), wohl aber an eine ganze Reihe von Werken der deutschen und ausländischen, der alten und modernen, schönen und wissenschaftlichen Litteratur, die sich die meisten Schüler sonst nicht leicht verschaffen könnten, wenigstens schwerlich würden anzuschaffen vermögen. Vor 50 Jahren leistete einen ähnlichen Dienst die Meyersche Groschenbibliothek, die aber gar keine Uebersetzungen aus fremden Litteraturen brachte und von den Meyerschen Volksbüchern zugleich sehr wesentlich im Druck und in der ganzen Ausstattung übertroffen wird. Leisten doch die letzteren in diesen Beziehungen so Gutes, daß der Preis von 10 Pfg. für die Nummer staunenswert ist. Für jüngere Stufen ist gesorgt mit dem Abdruck der Grimmschen Märchen, von Bechsteins Märchenbuch, Schwabs Erzählungen aus der griechischen Heldensage, von Gullivers Reise nach Lilliput. Die Aelteren mögen sich beispielsweise Archenholz' Gemälde aus dem siebenjährigen Krieg, Ausgewählte Schriften von Friedrich dem Großen, Arndts Rhein und seine Wanderungen, Teile von Brehms Tierleben, A. v. Humboldts Ansichten der Natur, Neumayers Schrift über die Erde im Weltraum, Ratzels Grundzüge der Völkerkunde und dieses und jenes aus der poetischen Litteratur des In- und Auslandes kaufen. Ja, wir halten für wohl möglich, daß der Schulunterricht aus dieser Sammlung unmittelbaren Nutzen zieht, indem die Lektüre von Manchem, dessen Anschaffung man bisher nicht verlangen konnte, jetzt in der Klasse vorgenommen oder den Schülern als häusliche Beschäftigung aufgegeben werden kann.

Ausschließlich wissenschaftliche Belehrung bezwecken die „Sammlung Göschen" aus dem G. J. Göschen'schen Verlag in Leipzig und die Sammlung wissenschaftlich-gemeinverständlicher Darstellungen aus allen Gebieten des Wissens mit dem Titel „Aus Natur und Geisteswelt", die wir der Teubner'schen Buchhandlung verdanken. Doch tragen auch diese beiden Unternehmen verschiedenen Charakter. Das erstere verfolgt mit Glück den Zweck, eine auf den neuesten Forschungen beruhende, knappe, in leicht verständlicher Sprache gehaltene Einführung in jede Wissenschaft durch übersichtliche Mitteilung ihrer Hauptresultate zu geben. Die Verfasser, unter denen sich bedeutende Namen befinden, sind fast durchweg Männer, denen das Unterrichten, sei es auf Mittel-, sei es auf Hochschulen, Beruf ist. Einzelne Bändchen, z. B. die griechische Altertumskunde von Prof. Maisch und Dr. Pohlhammer, die römische Geschichte von Dr. Julius Koch, die deutsche Grammatik von Dr. Lyon, erlebten bereits neue Auflagen. Die Zahl der Bändchen übersteigt schon 120. Durchschnittlich 160 Seiten stark, zumteil illustriert und durch Güte des Papiers, Drucks und Einbands ausgezeichnet, haben sie den Preis von nur 80 Pfg. Viele werden schon für reifere Schüler ohne weitere Erklärung wohlverständlich sein, andere werden sich als wohlverwendbar im Unterricht erwiesen haben oder noch erweisen. Aber auch die Lehrer können zweifellos, auch wo es sich um ihre Fachwissenschaft handelt, vielfach erwünschte Belehrung aus diesen Darstellungen schöpfen. Manche Teile der Sammlung sind schon früher in der Zeitschrift besprochen. Heute möchten wir nur auf eine Anzahl sehr bemerkenswerter Veröffentlichungen, die hier noch keine Erwähnung gefunden haben, hinweisen (ein vollständiges Verzeichnis aller liegt in jeder Buchhandlung aus): Geschichte der italienischen Litteratur von Dr. K. Voßler; die Baukunst des Abendlandes von Dr. K. Schäfer; Geschichte der Malerei von Prof. Dr. Muther; Ethik von Prof. Dr. Th. Achelis; Sociologie von Prof. Dr. Achelis; Astrophysik von Prof. Dr. W. Wislicenus. Ganz besonders hervorheben aber wollen wir das in diesem Jahre erschienene Bändchen, das den Titel trägt: „Das öffentliche Unterrichtswesen Deutschlands in der Gegenwart von Dr. Paul Stötzner", eine sehr praktische Zusammenstellung der Lehrpläne von niederen und höheren Schulen in den verschiedenen deutschen Staaten, wo allerdings die neueste Gestaltung der preußischen Gymnasien, Realgymnasien und Oberrealschulen noch nicht berücksichtigt werden konnte. — Für Verwendung in der Schule sind wohlgeeignet auch die in die Göschensche Sammlung aufgenommenen Ausgaben neudeutscher und mittelhochdeutscher Litteraturwerke. — Könnte in dem Verzeichnis der Mitarbeiter nicht in Zukunft genau zugleich Stellung und Wohnort der Einzelnen angegeben werden?

Auch die Teubnersche Sammlung ist mit der Absicht unternommen, in verschiedene Wissenschaften durch leichtverständliche Darstellungen einzuführen, doch meistenteils nicht so, daß ein Ueberblick über das ganze Gebiet gegeben, sondern nur ein kleinerer, in sich abgeschlossener Teil desselben, dieser aber eingehend behandelt wird. Es leuchtet ein, daß hierdurch Einblicke gegeben werden, die in ihrer Art ebenso wertvoll wie die durch Uebersichten vermittelten sind, ja in gewisser Hinsicht wertvoller sein können als diese, insofern solches Eingehen ins Detail mehr Gelegenheit bietet, das Verfahren der Wissenschaft zu zeigen und das Nachdenken anzuregen.

So empfiehlt auch diese Sammlung sich

recht sehr zur Lektüre für reifere Schüler. Bei der Auswahl der Themen ist besonders darauf Bedacht genommen, aktuelle Interessen zu befriedigen. Eine Reihe von Bändchen enthalten volkstümliche Vorträge, die zumteil von Hochschullehrern gehalten sind. Folgende Nummern gingen uns bisher zu: 22) **Die ständischen und sozialen Kämpfe in der römischen Republik** v. Privatdozent L. Bloch. IV, 156 S. 00. — 6) **Palästina und seine Geschichte** v. Univ.-Prof. D. v. Soden. IV. 112 S. 2 Karten u. 1 Plan. 99. — 16) **Die deutschen Volksstämme u. Landschaften** v. Gymn.-Prof. Dr. O. Weise. VI, 128. 26 Abb. im Text u. auf Tafeln, 1 Karte. 00. — 8) **Deutsche Baukunst im Mittelalter** v. Univ.-Prof. Dr. A. Matthaei. IV, 156 S. 27 Abb. 99. — 4) **Schrift- u. Buchwesen in alter u. neuer Zeit** v. Gymn.-Prof. Dr. O. Weise. IV, 152 S. 37 Abb. 99. — 11) **Das Theater** von Privatdozent Dr. Borinski. IV, 139 S. 8 Bildnisse. 99. — 24) **Der Bau des Weltalls** von Univ.-Prof. Dr. J. Scheiner. IV, 141 S. 24 Fig. im Text u. auf Tafeln. 00. — 1) **Acht Vorträge aus der Gesundheitslehre** von Univ.-Prof. Dr. H. Buchner. IV, 139. 27 Figuren. 98. — 3) **Bau und Leben des Tieres** von Dr. W. Haacke. IV, 140 S. 21 Abb. 99. — 10) **Unsere wichtigsten Kulturpflanzen** von Privatdozent Dr. Giesenhagen. VIII, 114 S. 38 Abbild. 99. — 17) **Das Licht und die Farben** von Prof. Dr. L. Graetz VI, 150 S. 113 Abb. und Register. 00. — 9) **Neuere Fortschritte auf dem Gebiete der Elektricität** von Prof. Dr. Richarz. VI, 139 S. 94 Abb. 99.

Eine vierte Sammlung endlich, „**Biographische Volksbücher**" aus R. Voigtländer's Verlag in Leipzig, hat sich zur Aufgabe gemacht, dem fühlbaren Mangel an guten und zugleich billigen Biographien abzuhelfen. Es ist wohl nicht zu bestreiten, daß vergangene Jahrhunderte am meisten uns naherücken und verständlich werden, wenn wir einzelne sie bestimmende Persönlichkeiten durch gute Lebensbeschreibungen näher kennen lernen. Aber auch zu rechtem Verständnis der Gegenwart können wir solche Hilfsmittel wohl brauchen, insbesondere auch unsere heranwachsende Jugend. Diesen Dienst leistet die Sammlung, die einstweilen nur Lebensbilder von Männern und Frauen, die im 19. Jahrhundert lebten und z. T. noch leben, bringen will. Absicht aber ist dabei, nicht allein das Wissen zu erweitern, sondern durch das Vorbildliche der geschilderten Persönlichkeiten auf den Charakter der Leser einzuwirken. Diesem Zwecke und der Eigenart von Volksbüchern entspricht es, wenn gelehrte Einzelheiten und Nebendinge weggelassen, dagegen vielfach charakteristische Aeußerungen der Personen herausgehoben werden. Daß auf die Jugend besondere Rücksicht genommen ist, wird dadurch gewährleistet, daß die wissenschaftliche Leitung des Unternehmens in der Hand eines Schulmannes, des Gymnasialdirektors Dr. Franz in Wandsbeck, liegt und daß die Autoren vielfach Pädagogen sind. Eine gute Empfehlung für die ganze Sammlung dürfte auch der Umstand sein, daß die **Bismarckbiographie von Joh. Kreutzer**, die wir im vorigen Jahrgang dieser Zeitschrift besprochen haben, ihr angehört. Nicht minder durch die äußere Ausstattung als durch den Inhalt empfehlen sich manche Teile der Sammlung in hohem Grade zu Schulprämien. Und die ganze wird wohl in mancher Schülerbibliothek Aufnahme finden, wenn auch die Biographien Gerhard Hauptmanns und Zolas dort entbehrt werden könnten. Die Bändchen sind verschieden stark. Ihr Preis berechnet sich nach der Zahl der Nummern, deren jede zwei Bogen umfaßt und 25 Pfg. kostet. Der Einband wird ebenfalls mit 25 Pfg. berechnet. Es gingen uns außer der oben erwähnten Bismarckbiographie zu: Nr. 74—77 **Heinrich Schliemann und seine homerische Welt**, v. Gymnasialdirektor Dr. Nelson, 125 S. mit 20 Abbildungen, und Nr. 78—81 **Thomas Alwa Edison der Erfinder**, von Oberlehrer Dr. Pahl, 115 S.; der Preis für beide Lebensbeschreibungen ist geh. je 1 Mark.

E.

August Böckh. Lebensbeschreibung und Auswahl aus seinem wissenschaftlichen Briefwechsel. Von **Max Hoffmann.** Leipzig, Teubner 1901. VIII und 483 S., geh. 12 Mk.

Die Frage, wer von den deutschen Vertretern der klassischen Philologie im verflossenen Säculum der größte gewesen, wäre ebenso müßig, wie die bekannte, ob Goethe oder Schiller größer sei. Freuen wir uns, daß auf den verschiedensten Feldern unserer Wissenschaft, deren Zahl und Umfang noch fortwährend wächst, deren Bearbeitung sich immer weiter vertieft, während des 19. Jahrhunderts in Deutschland Meister gearbeitet haben, die in ihrer Forschungsmethode schwerlich jemals übertroffen werden können und allem Nachwuchs stets als Vorbilder vor Augen schweben müssen. Wenn aber Jemand behauptet, daß Einer es mehr als alle Anderen verstanden habe, die genauesten und bahnbrechendsten Detailforschungen auf einzelnen Gebieten mit universeller Erfassung der klassischen Altertumskunde und mit philosophischer Erwägung ihrer Aufgaben zu verbinden, und daß dieser Eine August Böckh war, so wird wohl kein Widerspruch erfolgen.

Eine Biographie dieses wissenschaftlichen Heros war deswegen seit lange ein lebhaft

gefühlter Wunsch, besonders nachdem Herbst das Leben und Wirken von J. H. Voß, Kekulé das von F. G. Welcker und O. Ribbeck das von Fr. Ritschl so lebendig und belehrend geschildert hatten. Und der Mann für das ersehnte Werk war auch schon vor Jahren gefunden worden. Karl Bernhard Stark war dazu durch seine Verwandtschaft mit Böckh und durch seine umfassenden philologischen Studien in besonderem Maße berufen und hatte sich die Sammlung des Materials seit längerer Zeit angelegen sein lassen. Doch wie der frühzeitige Tod ihn sein Handbuch der Archäologie der Kunst nicht vollenden ließ, so verhinderte er ihn auch, von Böckhs Leben und Studien mehr als zwei Skizzen zu geben, die eine in der Gedächtnisrede, welche er auf der Würzburger Philologenversammlung hielt, die andere in der Allgemeinen deutschen Biographie. Und die vollständige Verarbeitung des Materials würde Stark wahrscheinlich auch noch eine Reihe von Jahren gekostet haben. Es gewann immer noch an Umfang. Als ich den Verstorbenen eines Tages besuchte und ihn fragte, ob ich ihm briefliche Aeußerungen von Böckh an mich bringen dürfe, bekam sein Gesicht einen geradezu erschreckten Ausdruck, und er wies auf zwei große Kisten hin, in welchen sich Briefe von und an Böckh befänden.

Nun hat einer der Böckh'schen Schüler, der früher am Lübecker Gymnasium wirkende Prof. Dr. Max Hoffmann, die Zeit seines otium in trefflicher Weise benutzt, um uns etwas zu schenken, was zwar in Anlage und Ausführung nicht den oben erwähnten ausführlichen Biographien entspricht, aber reichste Anregung und Belehrung giebt und von jedem Philologen, ja bei der Bedeutung und Stellung Böckhs weit über die philologischen Kreise hinaus mit aufrichtigem Danke empfangen werden muß. Der biographische Teil des Werks umfaßt 152 Seiten, die Auswahl aus dem Briefwechsel 302. Quantitativ also liegt der Schwerpunkt des Buchs in der Korrespondenz, und auch inhaltlich dürfte dies vielleicht der Fall sein für die, welche von den Böckh'schen Werken und ihrem Autor schon nähere Kenntnis haben. Damit aber soll der Wert des ersten Teils nicht im Mindesten herabgesetzt werden. Vielmehr muß die freudigste Anerkennung für das, was hier geleistet worden, ausgesprochen werden, nicht am wenigsten für die Einsicht und das Geschick, mit denen es gelungen ist, von diesem ungewöhnlich langen und wunderbar inhaltreichen Gelehrtenleben das Wesentlichste auf dem relativ kleinen Raum zu geben. Die einzelnen Seiten von Böckhs Wirken treten doch mit voller Klarheit hervor, und auch das Detail der historischen Angaben ist ausreichend. Die Böckh persönlich gekannt und die sich mit einzelnen seiner Forschungen genauer beschäftigt haben, werden beim Lesen des Buchs natürlich gar Manches in Gedanken hinzusetzen; aber die Aufgabe, ihn einem größeren Leserkreis, insbesondere der studierenden Jugend nahe zu bringen und durch sein Bild auf die junge philologische Generation aufklärend und antreibend zu wirken, kann kaum glücklicher gelöst werden.

Die gesamte Persönlichkeit Böckhs mit allen ihren individuellen Zügen und den inneren Zusammenhang seiner Eigenschaften zu schildern, ist wahrlich keine leichte Sache. Der Unterzeichnete rechnet es sich als einen ungemein günstigen Glücksfall, daß ihm einmal während drei Wochen vergönnt war, fast jeden Tag mehrere Stunden in ungestörter Muße (es war in einem böhmischen Bade) mit Böckh zusammen zu sein und zu hören, wie er über die verschiedensten Dinge und Personen dachte. Es wuchs damals bei mir mit jedem Tage die Empfindung der Genialität eines Mannes, den ich aus Schriften und Vorlesungen doch nur zu einem Teil kennen gelernt hatte. Mit zu seiner Genialität zähle ich, daß entgegengesetzte Eigenschaften in ihm harmonisch vereint waren. Auch in der Praxis des Lebens verband er z. B., wie in der Wissenschaft, die Richtung auf das Ideale, Großheit der Anschauungen mit der peinlichsten Genauigkeit im Einzelnen, die ihn auch befähigte, in Verwaltungsangelegenheiten Bewundernswertes zu leisten. Besonders oft lenkte er bei unseren damaligen Unterredungen das Gespräch auf die Politik. Es war die böse Konfliktszeit. Böckh, ein warmer Patriot, wenn je ein deutscher Gelehrter, voll lebhaftesten Interesses zugleich für alle Seiten des politischen Lebens, der seine Studien auf dem Gebiet des antiken Staatslebens so gern mit Betrachtungen der Gegenwart verknüpfte, war in tiefster Seele bekümmert über die Wendung, welche die innere Politik Preußens genommen hatte. Noch etwas später, im September 1865, erhielt ich von ihm einen Brief aus Interlaken, wo seine Betrübnis den stärksten Ausdruck fand, in Worten, die ich anstehen würde mitzuteilen, wenn nicht bei ihm, wie bei unzähligen Patrioten, das Jahr 1866 einen völligen Umschlag der Stimmung bewirkt hätte. „Sich zu fixieren scheinen Sie — schrieb er — noch nicht Lust zu haben; wer es nicht nötig hat, sondern leben kann, wie er will, thut auch gut, seine Freiheit zu behaupten. In Preußen sich jetzt festzusetzen, würde ich auch Niemand raten. Die Zustände werden täglich trostloser. Ich selber habe sie so satt, daß ich das Land verlassen möchte. Anders werden kann es nur durch eine göttliche Fügung, die man in Resignation abwarten muß. Welches das Mittel derselben sein wird, ist unklar. Doch mehr hiervon zu reden, ist widerwärtig." Daß Böckh diese Fügung noch erlebte und ihr Mittel erkannte, hat sicher das letzte Jahr seines Lebens wesentlich erhellt.

Auch zum Gymnasialwesen hat Böckh enge Beziehungen gehabt als Direktor des Berliner Seminars für gelehrte Schulen,

welche Stelle er seit 1819 inne hatte. Eines der ältesten noch lebenden Mitglieder jenes Seminars hat jüngst in einer Besprechung des Hoffmann'schen Buches bestätigt, wie Böckh vor Allem bedacht war, den wissenschaftlichen Sinn in den jungen Lehrern zu stärken, in der Ueberzeugung, daß wissenschaftliche Tüchtigkeit die fundamentale Forderung für einen Lehrer sein müsse, der seine Schüler zu wissenschaftlichen Studien vorbereiten solle. Zugleich ist von derselben Seite darauf hingewiesen, wie ausgezeichnet die Berichte Böckhs an das Ministerium über die Seminarmitglieder gewesen seien, wie bei ihnen seine völlige Beherrschung auch nicht philologischer Disciplinen (so der Mathematik) und zugleich das eingehende Interesse für die Individualität der Lehrer hervorgetreten sei. Auch über die Organisation des höheren Unterrichts hat er sich wiederholt geäußert, vor Allem in der Rede, mit der er 1850 die Berliner Philologenversammlung eröffnete und in der er die Angriffe beleuchtete, die gegen die Wissenschaft der klassischen Philologie und gegen den klassisch-philologischen Schulunterricht damals fast mit denselben Worten, wie heutzutage, gerichtet worden waren „von sehr beredten Halbwissern und Halbgelehrten, welche, ohne sich in irgend eine Wissenschaft vertieft zu haben, es sich zum Geschäfte machen, die Beziehungen der Wissenschaft auf den Staat, das Volksleben, den sogenannten Geist der Zeit und seine Erfordernisse und Bedürfnisse festzustellen, um danach den Wert oder Unwert der Wissenschaften zu messen". Er schloß mit den Worten, die wir auch uns wollen gesagt sein lassen: „Haben diese Studien weit schlimmere Zeiten, haben sie die Völkerwanderung und das ganze Mittelalter, haben sie den dreißigjährigen Krieg überdauert, in welchem fast gänzlich erloschen, sie dennoch bald wieder zu schöner Blüte erstanden sind, so werden sie auch die Zeit der neuesten Wirren überdauern." Und gegen die utilitarischen Bestrebungen auf dem Gebiete des höheren Schulwesens sprach er in der Rede beim Jubiläum der Berliner Universität im Jahr 1860 die schlagenden Worte: „Das ist das wahrhaft Praktische, daß der Gedanke, in seiner Idealität ausgeprägt, sich Bahn breche durch das Leben, die Idee, die niemals und nirgends im Irdischen vollkommen erreicht wird, in diesem annäherungsweise sich verwirkliche. Dadurch wird in die Räder des Lebens eingegriffen, nicht aber dadurch, daß die Jugend geschult wird, sich in dem gewohnten Geleise der herkömmlichen Geschäftsthätigkeit mechanisch fortzubewegen oder vielmehr forttreiben zu lassen, statt mit der Kraft und Fülle des Geistes das Triebwerk in Bewegung zu setzen."

Die Herausgabe Böckh'scher Korrespondenzen ist Hoffmann durch den Sohn des Philologen, den Statistiker Geheimrat Richard Böckh, ermöglicht worden, dem dafür der wärmste Dank gebührt. Es sind Briefe an und von Fr. G. Welcker, B. G. Niebuhr, Friedrich Thiersch, G. Fr. Schömann, M. H. Ed. Meier, Ed. Gerhard, Arn. Schäfer, Friedr. Ritschl, Al. von Humboldt. Sie behandeln wissenschaftliche, aber auch politische und persönliche Fragen, und man weiß schwer zu sagen, welche von diesen Korrespondenzen das größte Interesse einflößt. Abgesehen von den besprochenen Sachen ist es ungemein anregend, in die persönlichen Beziehungen und die Stimmungen so hervorragender Männer einen Einblick der Art, wie er hier gewährt wird, zu thun, gewissermaßen ihren vertrauten Gesprächen beizuwohnen. Die meisten Nummern zählt die Korrespondenz mit Welcker und Meier, einem Schüler Böckhs (der umfangreichste wissenschaftliche Briefwechsel, den B. geführt, der mit seinem geschätztesten Schüler K. Ottfried Müller, ist schon früher veröffentlicht worden). Die Briefe von Böckh an Ritschl und Humboldt sind leider, wie wir aus Hoffmanns Vorwort erfahren, mit wenigen Ausnahmen verloren gegangen. Wir finden im vorliegenden Buch nur je einen abgedruckt, aber die Einseitigkeit der erhaltenen Korrespondenz hindert nicht, von dem persönlichen Verhältnis Böckhs zu diesen beiden Männern eine klare und höchst erfreuliche Vorstellung zu gewinnen. Besonders reizend ist zu sehen, wie der Fürst im Reiche der Naturwissenschaft nicht bloß die höchste Bewunderung für die Leistungen des Herrschers im Gebiet der Altertumskunde hat, sondern wie er wiederholt dessen Auskunft und Rat, so bei Abfassung des Kosmos, begehrt. Uebrigens liest man S. 448 auch einen sehr interessanten Brief von Uhland an Böckh in Betreff der Ernennung des ersteren zum Ritter des Ordens pour le mérite. Sehr zu bewillkommnen ist, daß Hoffmann reichlich erklärende Bemerkungen über die Korrespondenten und die von ihnen berührten Personen und Sachen hinzugefügt hat: es steckt in diesem Kommentar gewiß mehr Arbeit, als man auf den ersten Blick meint.

Den Schluß des Buches bildet die griechische Ode, welche Böckh 1829 zur Begrüßung der Kaiserin von Rußland dichtete, im Jahre der durch russische Waffen vollendeten Befreiung Griechenlands, eine glänzende Nachahmung der Lyrik Pindars, sowie eine Reihe von Glückwünschen, die Kollegen und fürstliche Personen an B. bei seinem Jubiläum gerichtet haben, und von seinen Dankbriefen, endlich von ihm angelegte Verzeichnisse der Vorlesungen, die er vom W. 1807/8 bis zum S. 1867 gehalten (mit Angabe der Zuhörerzahlen), und der Mitglieder des von ihm geleiteten philologischen Seminars.

Möchten doch auch alle philologischen Lehrer und alle Studenten der klassischen Philologie von dem Buche genaue Kenntnis nehmen: nicht bloß in jeder größeren wissenschaftlichen Bibliothek, sondern auch in der jedes Gymnasiums und jedes philologischen Seminars sollte es nicht fehlen.

G. Uhlig.

Humanistische und realistische Bildung von Prof. Dr. Christian Muff, Rektor der Kgl. Landesschule Pforta. Berlin bei Grote 1901. 83 S., geh. 1 Mk.

Für einen der Vorträge, die im vorigen Winter im Evangelischen Vereinshause zu Berlin gehalten werden sollten, war als Thema gestellt worden „Humanistische und realistische Bildung". Muff hatte die Behandlung übernommen und hat am 21. Januar 1901 die Aufgabe in der ihm eigenen frischen, begeisterten Weise gelöst, die ihn auch zu einem Meister des Unterrichts macht, wie jeder, der einer griechischen Unterrichtsstunde von ihm beigewohnt hat, bezeugen wird.

Der Vortrag geht aus von einem Hinweis auf die starke Differenz der über die Organisation des höheren Unterrichts bei uns verbreiteten Ansichten und auf die Mannigfaltigkeit der hier Mitredenden und wendet sich dann einem Ueberblick über die Entwicklung der höheren Schulen seit der Renaissance zu. Eine abweichende Meinung möchte ich da nur bezüglich eines Punktes oder vielmehr eines Mannes äußern. Ebenso wie Paulsen, wird, meine ich, Muff dem Wirken Johannes Schulzes nicht gerecht. Dieser erscheint doch bei ihm wesentlich als ein unvernünftiger Ueberbürder der Jugend, während er sich in Wahrheit unvergeßliche Verdienste um die Hebung des höheren Schulwesens in Preußen erworben hat und man keineswegs behaupten kann, daß der Lehrplan der preußischen Gymnasien von 1837 einen encyklopädischeren und anspannenderen Charakter hat als der von 1856 (vgl. das letzte Heft unserer Zeitschrift S. 248/9).

Ein zweiter Abschnitt der Muff'schen Erörterungen ist überschrieben: die beiden Bildungsarten, und hier wird zunächst eine Abgrenzung der Begriffe „humanistische" und „realistische Bildung" vorgenommen. Wenn wir nicht irren, gehört der Ausdruck „humanistisch" zu denen, die in den pädagogischen Erörterungen der Neuzeit eine in gleichem Grade unheilvolle wie häufige Rolle spielen, weil Verschiedene mit ihm eine verschiedene Vorstellung verbinden: die einen denken bei humanistischem Unterricht ausschließlich an den altklassischen, die anderen an allen sprachlich-geschichtlichen Unterricht; dann aber giebt es auch solche, die erklären, der mathematisch-naturwissenschaftliche verdiene gleichfalls die Bezeichnung. Sie erscheint diesen gewissermaßen als Ehrentitel, hängt sie doch auch mit human, Humanität, humaniora (einem ebenso unsinnigen wie unklassischen, aber schön klingenden Ausdruck) zusammen. Der Zusammenhang mit human hat sogar bisweilen eine possierliche, auf die Behandlung der Schüler bezügliche Verwendung von „humanistisch" veranlaßt. Uns schiene es am besten, wenn der älteste und engste Gebrauch des Wortes der allein übliche wäre. Humanistisch ist kein Derivatum von human und Humanität, sondern von Humanist und kann den Bestrebungen der alten Humanisten entsprechend sehr wohl verwandt werden, um den altklassischen Unterricht zu bezeichnen. So definiert humanistische Bildung in erster Linie auch Muff. Ob man dann den nichthumanistischen Unterrichtsgegenständen den Gesamtnamen realistisch geben kann, ob man mit Recht humanistisch und realistisch einander gegenüberstellt, ist allerdings die Frage. Muff bejaht sie und definiert die realistische Bildung als „diejenige, die aus der Beschäftigung mit den Realien, in erster Linie mit der Mathematik, den Naturwissenschaften und den neueren Sprachen gewonnen wird", und gleich darauf als „die, welche sich mit den realen Fächern befaßt, um das daraus geschöpfte Wissen für das praktische Leben verwertbar zu machen und so den Menschen in den Stand zu setzen, die Herrschaft über die Dinge zu gewinnen und die Naturkräfte in den Dienst der Kultur zu stellen". Wir würden lieber die als realistisch bezeichneten Lehrfächer die modernen nennen.

Doch lassen wir die fragwürdigen Kollektivnamen, und freuen wir uns, wie fein und gerecht Muff den Wert der nicht altklassischen Unterrichtsgegenstände darlegt und wie er danach gegenüber dem die lateinischen und griechischen Lehrstunden als Zeitvergeudung hinstellenden Geschwätz zeigt, welche eigenartige, unverminderte Bildungskraft auch heute diesem Unterricht innewohnt. Wenn wir in der Fülle richtiger Bemerkungen hier etwas vermissen, so ist es stärkere Betonung des spezifischen Zweckes, den das Gymnasium im Unterschiede von den anderen höheren Schulgattungen verfolgen soll und der für Gestaltung und Betrieb desselben fundamentale Bedeutung hat, des Zweckes, seine Zöglinge zu erfolgreichem Erfassen der verschiedenen auf Universitäten gelehrten Wissenschaften zu befähigen.

Sehr treffend abgefertigt werden von Muff die thörichten Behauptungen, daß das Gymnasium unsere Jugend der christlichen Sittlichkeit entfremde und daß es die Liebe zum Vaterlande schwäche. Weiterhin wird die Notwendigkeit der Existenz höherer Realanstalten neben den Gymnasien und die wichtige Aufgabe, die ihnen zufällt, besprochen, dabei auch über die Berechtigungsfrage, in deren gegenwärtiger Lösung M. mehr einen Vorteil der Gymnasien als der Realanstalten sieht, und über den vermeintlichen vollgiltigen Ersatz der antiken Originale durch deutsche Uebersetzungen gehandelt, endlich über einige Meinungsverschiedenheiten betreffs der Art, wie die altklassischen Schulstudien in Zukunft gepflegt werden sollen, über das sogenannte Frankfurter System, dessen Erfolge Muff auch aus eigener Anschauung kennt und anerkennt, dessen Verallgemeinerung er aber entschieden abweist, über die Vorschläge von Ulrich von Wilamowitz, in denen er, wie ich meine, nicht mit Recht einen „vollständigen Bruch mit dem bisherigen Betrieb des Grie-

chischen" erblickt, und über die Aufnahme des Englischen unter die Pflichtfächer des Gymnasiums, die von Muff durchaus verworfen wird. Auf das Einzelne dieser Ausführungen, denen wir zum größten Teil beistimmen, einzugehen, würde hier zu weit führen. Wohl aber möchten wir schließlich unserer Zustimmung zu Muffs Ruf nach „Ruhe und Erholung" für die höheren Lehranstalten noch besonderen Ausdruck geben und Freunden. wie Gegnern der humanistischen Gymnasien das Schriftchen zur Lektüre empfehlen. G. U.

Lucian Müllers letzte erklärende Ausgabe der Oden des Horaz.

Als letzte Gabe eines der Wissenschaft mit unermüdlichem Eifer dienenden Gelehrten und zugleich als reifste Frucht einer mehr als vierzigjährigen Beschäftigung mit dem Dichter liegt die im J. 1900 bei Ricker erschienene Ausgabe der Oden und Epoden des Horaz von Lucian Müller vor uns. Der erste Teil — VIII und 319 Seiten — umfaßt den Text und die Einleitungen zu den Büchern und zu den einzelnen Gedichten, der zweite Teil — 479 Seiten — enthält den Kommentar. Ein weiterer Teil sollte als allgemeine Einleitung über die Vorbilder der horazischen Lyrik, die Versmaße, die Handschriften, die wichtigsten früheren Ausgaben und die vorliegende Ausgabe des Horaz handeln. Der Plan war entworfen, ist aber über aphoristische Ansätze und einige unvollendete Auseinandersetzungen nicht hinausgekommen.

Auch von den zwei stattlichen Bänden, die jetzt erschienen sind, hat L. Müller nur den Text der Oden und die vier ersten Bogen des Kommentars selbst drucken lassen; da entfiel seiner fleißigen Hand die Feder, die er in schwerer Krankheit, bei schwindender Kraft, immer wieder zu ergreifen suchte. Der aufopfernden Freundschaft des Professors G. Goetz in Jena ist es zu verdanken, daß wir jetzt das groß angelegte Werk, das seinem Verfasser bis in die letzten Wochen seines Lebens ein Gegenstand liebevoller Sorge war, besitzen. Goetz hat durch Glättung des Textes, durch Entzifferung schwer lesbarer Stellen des Manuskripts, durch Einfügung nur angedeuteter Citate und durch sorgfältiges Lesen der Korrekturbogen das Erscheinen des seines Schöpfers beraubten Werkes ermöglicht und sich dadurch den warmen Dank der Freunde des Horaz verdient.

Die Vorliebe L. Müllers für die Dichtungen und für die Lebensanschauung des Horaz nahm ihren Ursprung in der Zeit, wo ihm durch August Meineke im Joachimsthaler Gymnasium das Verständnis für die Schönheiten des Dichters erschlossen wurde, und sie hat ihn durch sein ganzes Leben begleitet. Die Gedichte des Horaz waren ihm stets im Wortlaut gegenwärtig, und er brachte mit ihnen alles in Beziehung, was ihm etwa als Erläuterung oder als Parallelstelle im weiten Umfange seiner Lektüre aufstieß. So erklärt es sich, daß er in das Verständnis des Dichters tief eingedrungen ist und zur Auffassung seiner Worte viel Neues beigebracht hat.

In drei verschiedenartigen Ausgaben hat er die Gedichte des Horaz den Lesern vorgelegt: in der bei Teubner zuerst 1869, dann in zweiter und dritter Auflage 1879 und 1897 erschienenen Textausgabe, in der bei Ricker in Gießen 1882 gedruckten Schulausgabe der Oden und Epoden mit erklärenden Anmerkungen, endlich ausgestattet mit umfangreichen gelehrten Kommentaren die Satiren 1891, die Episteln 1893, die Oden und Epoden 1900.

Jede dieser drei Ausgaben hat ihren besonderen Charakter. In der ersten bietet er einen möglichst gereinigten Text; in der zweiten giebt er in sehr kurzer Form jugendlichen Lesern gediegene Erläuterungen des Dichters. Diese Ausgabe ist auch mit italienischer und mit russischer Uebersetzung der Anmerkungen erschienen, und sie hat in letzterem Gewande an den Gymnasien Rußlands eine weite Verbreitung erlangt und dazu beigetragen das Wort des Dichters: me . . . ultimi noscent Geloni, wahr zu machen.

Die dritte Ausgabe soll lediglich Gelehrten dienen, und wie die Editionen der Satiren und Episteln von berufenen Kritikern (in d. Berliner Wochenschrift f. klass. Philologie 1893 S. 604 ff., im Lit. Centralblatt 1894 S. 1289 ff.) als höchst wertvolle Gaben aufgenommen worden sind, ebenso müssen wir urteilen, daß der feine Kenner der Sprache und der Metrik der römischen Dichter in der Ausgabe der Oden und Epoden ein wirklich bedeutsames Werk geschaffen hat.

Jedes einzelne Gedicht wird dem Verständnis durch eine Einleitung näher gebracht, welche die persönlichen, geschichtlichen oder litterarischen Verhältnisse, unter denen es entstanden ist, behandelt, die Stimmung, die es zum Ausdruck bringen soll, klar legt und den Gedankengang angiebt. Hier treffen wir überall auf sorgfältigste Einzelforschungen; man sehe z. B. die Abhandlung über das carmen saeculare S. 283—294. Ueberzeugend ist auch die Auseinandersetzung (S 297 ff.), daß Mäcenas, obwohl er es anfangs beabsichtigte, doch nicht am Feldzuge von Actium teilgenommen hat, daß also die neunte Epode nicht, wie Kießling meint, an den beim

Heere weilenden Mäcenas gesandt sein, ebensowenig, wie Bücheler annimmt, am Abend des 2. September d. J. 31 auf einem Schiffe der siegreichen Flotte von Horaz gedichtet worden sein kann, sondern daß sie, einige Zeit nach der Schlacht bei Actium, in oder bei Rom entstanden ist, wo Mäcenas als Stellvertreter Oktavians ebenfalls weilte (Cass. Dio 51,3).

Von musterhafter Gründlichkeit ist ebenso der Kommentar zu den einzelnen Oden. Ueber keine Schwierigkeit gleitet er stillschweigend hinweg, sondern erörtert alles, was der Erklärung bedarf, Sprachliches und Sachliches, bringt dabei aus dem weiten Umkreis von M.'s Lektüre viele neue Parallelstellen und beleuchtet nicht selten einzelne Verse oder Wortverbindungen durch neue Beobachtungen. Von ganz besonderem Werte sind die zahlreichen Bemerkungen über Metrik. Kurz jeder Leser wird aus diesem Horazkommentar reiche Belehrung schöpfen und, wo er nicht überzeugt wird, doch fördernde Anregung empfangen.

Die Ausgabe der Oden des Horaz ist das letzte Werk, das wir von Lucian Müller erhalten haben. Es sei daher gestattet, auf das Leben und die der römischen Litteratur gewidmete Thätigkeit des rastlos arbeitenden Gelehrten zurückschauend einen Blick zu werfen.

Am 17. März 1836 wurde Müller in Merseburg geboren. Als dreijähriger Knabe verlor er seinen Vater, der Arzt gewesen war und bei seinem Tode seine Frau nebst drei Kindern mittellos zurückließ. Nach Berlin übergesiedelt, schickte die Mutter den Knaben 1846 ins Joachimsthaler Gymnasium, wo er 1849 wegen seiner Begabung und seines Fleißes unter die Zahl der Alumnen aufgenommen wurde. Liebevoll nahm sich dort seiner Ludwig Wiese an, und ihm bewahrte M. zeitlebens eine dankbare Gesinnung. Unter den ausgezeichneten Männern, die damals am Joachimsthaler Gymnasium thätig waren, gewannen besonders August Meineke, Moritz Seyffert, K. Passow, der Historiker W. Giesebrecht und der Mathematiker Konrad, Einfluß auf seine geistige Entwickelung. Durch das wiederholte Studium der großen Zumptischen Grammatik und durch eine sehr ausgedehnte Privatlektüre, besonders auch der Schriftsteller des silbernen Zeitalters, machte er sich mit der lateinischen Sprache so vertraut, daß sie ihm eine zweite Muttersprache würde. Auch im lateinischen Versbau übte er sich frühzeitig unter der Anleitung M. Seyfferts.

Als L. M. im J. 1854 die Berliner Universität bezog, um Philologie zu studieren, brachte er eine Belesenheit mit, wie sie junge Leute seines Alters äußerst selten besitzen. Am meisten schloß er sich als Student an August Böckh und Moriz Haupt an. Die konservative Richtung seiner Kritik verdankte er Martin Hertz, besonders förderlich aber war ihm das Studium der Werke Lachmanns und Bentleys; letzteren nennt er omnium, qui poetarum latinorum libris navarunt operam, μετριώτατον. Als im Jahre 1856 von der philosophischen Fakultät der Berliner Universität eine Preisaufgabe gestellt wurde, welche eine Vergleichung der Sprache und Metrik des Dichters Lukrez mit dem Versbau seiner Vorgänger und Nachfolger verlangte, machte sich L. M. an die Arbeit und gewann den Preis. Selbständig weiterforschend, erweiterte er den Kreis der Aufgabe, und so erwuchs das bedeutende Werk, das, 1861 erschienen, ihn mit einem Schlage in der ganzen philologischen Welt bekannt machte: L. Muelleri de re metrica poetarum latinorum praeter Plautum et Terentium libri septem.

Staunenswert ist die Belesenheit, mit welcher der erst fünfundzwanzigjährige Gelehrte die Werke der römischen Dichter von der Zeit des Ennius bis in das siebente nachchristliche Jahrhundert beherrscht, mit welch feinem Verständnis für die verschiedenen Stilarten er die Wandlungen der Verskunst im Laufe der Zeiten verfolgt, wie er es versteht, aus tausend Einzelheiten die Gesetze der Cäsuren, des Baus der Versfüße, der Quantität in den verschiedenen Zeiten zu entwickeln. Eingestreut sind eine Menge unzweifelhafter Textverbesserungen, sowie viele lehrreiche Exkurse. Auch der Litterarhistoriker und der Grammatiker findet in dem Buche viele wichtige Beobachtungen und Winke, und für den Metriker ist es die feste Grundlage weiteren Forschens (vgl. H. Gleditsch, Metrik der Griechen und Römer S. 490).

Es darf jedoch nicht verschwiegen werden, daß M. in seinem großen Erstlingswerke, wie auch später oft, der Polemik einen zu breiten Raum gegeben und einen zu scharfen Ton angeschlagen hat, Geringschätzung fremder Leistungen mit zu starker Hervorhebung der eigenen verbindend.

Wunderbar ist es, daß M. nicht nur in seinen jungen Jahren, sondern auch im höheren Alter seinen Studien obliegen konnte, obwohl ihm eine heftige Augenentzündung schon in der Kindheit die Sehkraft des rechten Auges völlig geraubt hatte. Dieses körperliche Gebrechen war vielleicht mit daran schuld, daß er eine am Friedrich-Werderschen Gymnasium übernommene Lehrthätigkeit bald wieder aufgab. Im Frühjahr 1862 erhielt er eine

Hauslehrerstelle im Haag, von wo er später nach Leyden übersiedelte. Seinen fünfjährigen Aufenthalt in Holland, 1862 bis 1867, verwendete er hauptsächlich zu wissenschaftlichen Studien, indem er viele Handschriften verglich, besonders die des Grammatikers Nonius, und sich mit den Leistungen der großen holländischen Philologen genau bekannt machte. Die Frucht dieser Studien war das 1869 erschienene Buch „Geschichte der klassischen Philologie in den Niederlanden", das von der wissenschaftlichen Eigenart des feinsinnigen N. Heinsius, des Vielschreibers Burmann, der drei großen Philologen des achtzehnten Jahrhunderts: Hemsterhuis, Ruhnken, Valckenaer, endlich von dem hyperkritischen Peerlkamp und von Cobet anschauliche Bilder entwirft.

Da sich M. keine Gelegenheit bot, in Holland ein akademisches Lehramt zu erhalten, siedelte er 1867 nach Bonn über und habilitierte sich an der dortigen Universität als Privatdozent. Seine Vorlesungen behandelten römische Dichter, Tacitus, die Homerische Frage und wurden durch stilistische und metrische Uebungen ergänzt. Daneben war er schriftstellerisch eifrig thätig, indem er Textausgaben des Phädrus 1868, des Horaz 1869, des Rutilius Namatianus und der Elegiker 1870 erscheinen ließ und für Zarncdes Litterarisches Centralblatt zahlreiche Recensionen verfaßte.

Aber bei angestrengtester Arbeit lastete die Not des Lebens doch so schwer auf ihm, daß er oft nicht wußte, wie er sich im nächsten Monat durchbringen sollte. Die unbestimmten Versprechungen des Ministers von Mühler konnten seine traurige Lage nicht verbessern. Den Sommer 1870 hielt er keine Vorlesungen in Bonn, sondern begab sich nach Gotha, um in voller Muße, mit Benutzung der dortigen guten Bibliothek, seine Ausgabe der Fragmente des Lucilius zu beenden und dann zu sehen, ob sich endlich für ihn ein akademischer Lehrstuhl finden werde. In unerwarteter Weise trat jetzt eine Wendung in seinem Schicksal ein, durch die er der Sorgen überhoben und einer erwünschten Lehrthätigkeit zugeführt wurde.

In Petersburg war im Jahre 1867 neben der Universität das historisch-philologische Institut gegründet worden, in dem junge Leute nach Abschluß ihrer Gymnasialbildung in vier Jahreskursen zum Lehramt an höheren Schulen vorbereitet werden. Der Direktor dieser Kaiserlichen Anstalt, J. Steinmann, suchte M. in Gotha auf und bestimmte ihn dazu, die Professur für lateinische Sprache und römische Litteratur in den beiden oberen Kursen des Instituts zu übernehmen. So siedelte M. im November 1870 nach Petersburg über, wo er neben dem Gräcisten August Nauck und dem Archäologen Ludolf Stephani das Ansehen deutscher Gelehrsamkeit auf dem Gebiete des klassischen Altertums vertreten hat. In die schwierige russische Sprache arbeitete er sich soweit ein, daß er die Uebersetzungen der Studenten genau kontrollieren konnte, seine Vorträge aber hielt er in lateinischer Sprache. Ein schönes Zeugnis von seinem Verhältnis zu den Zuhörern enthält der warme Nekrolog, den ihm einer seiner Schüler, B. Warneke, im Journal des Ministeriums d. V. 1898, S. 173—199 gewidmet hat.

Außer durch seine Lehrthätigkeit förderte er übrigens die klassischen Studien in Rußland auch durch Herausgabe von Lehrbüchern. So ließ er im Jahre 1878 erscheinen: Orthographiae et prosodiae latinae summarium und Rei metricae poetarum latinorum praeter Plautum et Terentium summarium. Hierauf folgte 1880 in russischer Sprache eine Metrik der Griechen und Römer, für die obersten Klassen der Gymnasien und angehende Studenten der Philologie bearbeitet. Deutsch erschien diese Schrift bei Teubner in Leipzig; eine französische Uebersetzung ließ A. Legouëz 1882 in Paris erscheinen, eine italienische, eine holländische und eine englische Uebersetzung folgten nach.

Und zugleich war er ohne Unterlaß bestrebt, der Wissenschaft durch eigene Forschung zu dienen. Die schon in Holland begonnenen Studien des Satirikers Lucilius fanden 1872 ihren Abschluß mit dem Erscheinen von C. Lucilii saturarum reliquiae. Accedunt Acci et Suei carminum reliquiae, woran sich 1876 eine litterarhistorische Skizze: Leben und Werke des Gaius Lucilius anschloß. Im Jahre 1877 erschien bei Teubner eine kritische Ausgabe der Fabeln des Phädrus und der wunderbar künstlichen Verse des Publilius Optatianus Porfyrius. Für einen weiteren Kreis Gebildeter war bestimmt das Buch: Quintus Horatius Flaccus, eine litterarhistorische Biographie 1880. Dem Vater der römischen Poesie waren die zwei, 1884 gedruckten Bücher: „Quintus Ennius. Eine Einleitung in das Studium der römischen Poesie", und Quinti Enni carminum reliquiae, gewidmet. Eine gewaltige Arbeit leistete L. M. ferner von 1885 bis 1888, indem er des Nonius Marcellus compendiosa doctrina in zwei Bänden von zusammen 1127 Seiten, an außerordentlich vielen Stellen berichtigt, herausgab. Ebenso bereitete die zweite Ausgabe des Buchs de re metrica große

Mühe, da dieses grundlegende Werk durch zahllose Aenderungen auf den gegenwärtigen Stand der Wissenschaft gehoben, durch übersichtlicheren Druck und reichere Indices zur Benutzung bequemer eingerichtet werden mußte.

Im Herbst 1894 weilte M. in Heidelberg. Nachdem hier die letzten Korrekturen der zweiten Ausgabe des Buchs de re metrica erledigt waren, fuhr er nach dem Süden, um endlich, im 58. Lebensjahre, mit eigenen Augen Rom zu schauen, dessen Dichtern er die Arbeit seines Lebens gewidmet hatte. Er verlebte schöne Tage in der ewigen Stadt. Fleißig besuchte er die Vatikanische Bibliothek und forschte in den Handschriften besonders nach den Versen der poetae latini minores. Dem Papste Leo XIII. überreichte er die zweite Ausgabe seiner Metrik, empfing von ihm als Gegengabe den stattlichen Band der eigenen lateinischen Gedichte des Kirchenfürsten und hatte mit demselben eine längere Unterhaltung über Horaz, in der sich Leo mit dem Venusiner so vertraut zeigte, wie ein sattelfester Philologe. Scherzes halber stellten sie sich gegenseitig auf die Probe, ob, wenn der eine den Anfang irgend eines Horazischen Gedichtes rezitiere, der andere fortfahren könne; und beide bestanden ausnahmslos.

Im Frühjahr 1895 nach Petersburg zurückgekehrt, lag er wieder seinen wissenschaftlichen und seinen Berufsarbeiten ob, doch machten sich schon die Vorboten eines schlimmen Leidens bemerkbar, das ihn Ende 1897 zwang, seine Vorlesungen aufzugeben. Seine Körperkräfte verfielen unter dem unheilvollen Einflusse von Blutungen und neuralgischen Schmerzen. Im Januar 1898 trübte ein Bluterguß sein linkes Auge und beraubte ihn so völlig des Gesichtes. Dennoch hoffte er noch auf Besserung und erhielt sich, voll Dankbarkeit für die treue Pflege seiner Frau, immer noch etwas von der Heiterkeit des Gemüts und von dem Humor, durch den er in früheren Jahren den Kreis seiner Freunde oft belebt hatte. Am 24. April 1898 erlag er der unerbittlich fortschreitenden Krankheit.

Homburg v. d. Höhe.

Dr. Ernst Schulze.

Einführung in die antike Kunst. Ein methodischer Leitfaden für höhere Lehranstalten und zum Selbstunterricht, von Dr. Rudolf Menge, Geh. Schulrat, dritte vermehrte und verbesserte Auflage. Leipzig 1901, E. A. Seemann. 338 S. broch. 5, geb. 6 Mk.

Wir freuen uns, daß von diesem schönen und guten Buch schon die 3. Auflage vorliegt und würden es für überflüssig halten, dasselbe unsern Freunden und Fachgenossen noch besonders zu empfehlen, wenn nicht die Ueberproduktion auf allen mit der Schule zusammenhängenden Gebieten so groß wäre, daß auch das Beste Gefahr läuft, über der Masse des Mittelmäßigen übersehen oder mindestens nicht nach Gebühr gewürdigt zu werden. Und doch ist gerade auf dem Gebiete der Kunst das alte, schon zur Trivialität gewordene Wort, daß für die Schule das Beste eben gut genug sei, eine unbestreitbare und pädagogisch fruchtbar zu machende Wahrheit. Zu diesem Besten gehört nach unserm Eindruck dieses Buch. Seinen Zweck giebt die Vorrede in schlichten Worten an: „es will solche, die noch nichts von Kunst verstehen, in das Verständnis derselben einführen, indem es sie bekannt macht mit einer Anzahl meist typischer Kunstwerke und sie anleitet, diese recht genau zu betrachten." Wir können nur sagen, daß da, wo wir selbst diese genaue Betrachtung an der Hand dieses Werkes vorgenommen haben, beim Parthenon, dem Laokoon, der Niobidengruppe, überall Bild und Wort die Probe vollständig und in besser Weise bestanden haben. Dem Eindruck der Abbildung des Kopfes der Hera Ludovisi z. B. S. 143 wird sich kein Beschauer und Leser entziehen können. Dabei ist es nicht nur, innerlich und äußerlich, ein gutes und schönes, sondern auch wie wir denken, ein hervorragend nützliches Buch. Kein Schulbuch: wir und vermutlich auch der Verfasser selbst würden uns dagegen verwahren, wenn ein förmlicher Kursus über antike Kunst in solcher Ausführlichkeit unsern Gymnasialschülern geboten werden sollte, und es wäre auch schlechterdings nicht abzusehen, wo dazu die Zeit gewonnen werden könnte; wohl aber ist es aufs beste geeignet, einesteils den Lehrer mit dem Material so vertraut zu machen, daß er dieses Material zur Anregung und ersten vorläufigen Befriedigung des Kunstsinns der Schüler bei Gelegenheit — und Gelegenheiten bieten sich zahlreich und ungesucht — in zweckmäßiger Auswahl und Fassung zur Hand hat, wie anderenteils strebende Schüler nnd Studierende in diese Welt der *κτήματα εἰς ἀεὶ* einzuführen. Wir wollen uns praktisch ausdrücken: wir wüßten für Primaner aller höheren Schularten, für Philologiestudierende, für junge und ältere Lehrer kein passenderes, bildenderes, herzerfreuenderes Geschenk, als dieses mit Liebe und Sachkenntnis zu erschwinglichem Preis an Geld und Zeit hergestellte Werk.

Bonn. O. Jäger.

Auf alten Kriegspfaden vor Paris. Kriegs- und Reisebilder von Friedrich Seiler. Halle a. d. S. Buchh. des Waisenhauses. 1901. 436 S., broch. 4, geb. 5 Mk.

Der Verfasser, der sich durch gehaltvolle Recensionen und Gelegenheitsartikel in germanistischen und pädagogischen Fachblättern und Revuen wie durch sein geistvolles und lehrreiches Buch über die deutschen Lehnwörter längst einen geachteten Namen gewonnen hat, nimmt für seine Erlebnisse als Kombattant im 1870er Kriege die geschickt gewählte und unterhaltend durchgeführte Form eines Besuchs der Stätten, nach denen ihn vor 30 Jahren der Krieg geführt hat. Die jüngere Generation kann sich nicht beklagen, daß ihr an persönlichen Eindrücken aus der großen Zeit zu wenig geboten werde, und man kann auch wahrnehmen und es als gesundes Zeichen betrachten, daß die Lesewelt solche Erzählungen von persönlich Erlebtem gerne aufnimmt, auch wenn nicht von Teilnahme an den großen Katastrophen und spannenden Abenteuern erzählt wird. Von solchen ist auch hier nicht die Rede: wir müssen aber hervorheben, daß der Verfasser nicht blos im gewöhnlichen, sondern im hervorragenden Sinne gut erzählt und eine so reine, flüssige und gefällige deutsche Prosa schreibt, wie wir sie selten in Büchern dieser Art oder auch überhaupt gelesen zu haben uns erinnern: die klassische Durchbildung läßt sich nicht unbezeugt. Dies gilt besonders auch von dem von S. 421 an angehängten „Streifzug im Sabinergebirge", den wir unsern Lesern ganz besonders empfehlen wollen: er erzählt einen Besuch der durch die Dichtung und das Leben des Horaz geweihten Stätten und erzählt ihn so gut, daß der Leser, der seinen Horaz kennt und vielleicht so glücklich ist, ihn gerade mit Schülern zu lesen, mit nur mäßiger Anstrengung der Phantasie meinen kann, er sei selbst dort, mit dem Erzähler dort gewesen. Dem ansprechenden Inhalt des Buchs entspricht die gefällige Ausstattung, bei der — wir wären angesichts des weit getriebenen Mißbrauchs versucht, ein Gottlob hinzuzusetzen — keine Bilder verschwendet sind, wie sie so oft den reinen Genuß des Lesers stören.

Bonn. O. Jäger.

David Hansemann, von **Alexander Bergengrün**. Berlin, J. Guttentag. 1901. 703 S., broch. 10, geb. 11 Mk.

Es kann befremdlich erscheinen, daß wir unsere Leser auf dies Buch aufmerksam machen, das unmittelbar mit Humanismus und höherem Schulwesen kaum sich berührend, den Lebensgang eines Mannes des handelnden Lebens — das will sagen: das Leben eines patriotischen Kaufmanns, den die Verhältnisse zum Staatsmann machten, erzählt. Wir thun es gleichwohl, nicht blos weil wir hier ein ganz vortreffliches Buch, nach unserem Eindruck eine der besten Biographieen unserer reichen biographischen Litteratur vor uns haben, sondern vor allem, weil es uns auf sehr einfache und dabei sehr eindringliche Weise in Gebiete einführt, die der Lehrer, auch der Gymnasiallehrer des 20. Jahrhunderts, nicht mehr links liegen lassen darf. Der Mann, dem diese Darstellung gilt, steht an der Spitze jener rheinischen Industriellen und Kaufleute, die in der ersten Hälfte des vorigen Jahrhunderts und weit bis über dessen Mitte hinaus die Thätigkeit der preußischen Regierung teils ergänzend, teils kritisch oder thatsächlich berichtigend oder auch bekämpfend, die schönste Provinz unseres Vaterlandes reich und blühend gemacht haben, — der Beckerath, Camphausen, Mevissen und anderer, deren Gedächtnis zu erneuern darum heute besonders fruchtbar erscheint, weil sie den tiefen Zusammenhang zwischen den idealen Gütern und den materiellen Werten klar erkannt und diese Erkenntnis in ungewöhnlich kraftvoller und erfolgreicher Thätigkeit erwiesen und bewährt haben. Mit warmem und steigendem Interesse folgt man hier dem aus sehr bescheidenen, fast dürftig zu nennenden Anfängen in die Höhe strebenden Manne, der jede Unternehmung, die sein kühner und erfinderischer Geist ersann, zugleich und in erster Linie unter dem Gesichtspunkte des Gemeinwohls auffaßte und überall der Pflichten eingedenk war, die dem thätigen zum Wohlstand Gelangenden und Reichen obliegen gegenüber dem Armen und mit des Lebens erster Notdurft Ringenden. So gewinnt die Geschichte der Gründung der Aachener Feuerversicherung, der rheinischen und der Köln-Mindener Eisenbahn erst ihr wahres humanes Interesse, und so wurde der Kaufmann zum Aachener Lokalpatrioten und weiterhin zum Staatsmann — zum preußischen Finanzminister und Ministerpräsidenten in den schweren Zeiten von 1848. Weiter aber zeigt uns diese Biographie die ungeheuren Schwierigkeiten, die der Lösung der großen Frage des Jahrhunderts, der deutschen Frage, entgegenstanden, quantae molis erat Romanam condere gentem, — die ersten Regungen politischen Geistes in einigen führenden Männern, die Kämpfe um eine Verfassung in Preußen, die Stürme und Nöte der Revolutionszeit und die Verwicklungen der üblen folgenden Jahre, bis mit dem Todesjahre Hansemanns 1864 die Lösung des gordischen Knotens, die nur auf die Weise Alexanders des Großen möglich war, begann. Und überall sehen wir hier gesunden Lokalpatriotismus, preußisches Staatsgefühl, deutsche Vaterlandsliebe, praktischen Geschäftssinn vereinigt. In summa: es ist die inhaltsreichste Be-

riode vaterl. .dischen Geschichte, die uns hier vorgeführt wird, projiziert auf ein ungewöhnlich fruchtbares, rastlos thätiges, klug und brav geführtes Menschenleben. Es ist bekanntlich viel die Rede von sozialen und wirtschaftlichen Belehrungen im Geschichts- und anderen Unterricht. Wir können uns von solchen nur dann etwas versprechen, wenn der Lehrende selbst einen lebendigen Begriff von wirtschaftlichem Leben und Streben und dessen Zusammenhang mit dem geistigen und politischen besitzt. Und deshalb möchten wir unsern Fachgenossen dieses Werk mit Wärme empfehlen, das zu dem auserwählten Bestande der guten Bücher gehört, die ihren Gegenstand formell und sachlich vollkommen beherrschen, das in beiden Beziehungen, wie uns scheint, ein uneingeschränktes Lob verdient, und möchten es für geeignet halten, auch einen wertvollen Bestandteil unserer Lehrer-, sowie des für die Primaner bestimmten Teils unserer Schülerbibliotheken zu bilden.

Bonn. O. Jäger.

Meyers Konversationslexikon. Fünfte Auflage. XXI. Band. Jahres-Supplement 1900—1901, mit Gesamtverzeichnis der in den Supplementbänden (Band 18—21) enthaltenen Artikel. Mit 750 Abbildungen, Karten und Plänen im Text und auf 67 Illustrationstafeln (darunter 4 Farbendrucktafeln und 8 Kartenbeilagen) und 2 Textbeilagen. In Halbleder geb. 10 Mk. Verlag des Bibliographischen Instituts in Leipzig und Wien.

Auch durch diesen Band wird in ungemein geschickter Weise der doppelte Zweck der Supplemente erfüllt: Fortführung der früheren Belehrungen, wo die Ereignisse und Zustände seit 1900 fortgeschritten sind, und ein Ueberblick über Alles, was auf dem Gebiet des öffentlichen und privaten Lebens das letzte Jahr Neues gebracht hat, und dessen ist ja in der That nicht wenig. Wir heben hervor die Artikel über die chinesischen Wirren mit sehr speziellen Karten von den Provinzen Tschi-Li und Schan-Tung und von dem Unterlauf des Peiho; über die südafrikanische Republik und den südafrikanischen Krieg; über Deutsch-Ost-Afrika (mit einer vortrefflichen Karte) und Deutsch-West-Afrika; über die Marine (mit einer Karte der Seestreitkräfte und Flottenstützpunkte der verschiedenen Nationen nach dem Stande vom Frühjahr 1901); über Stadtbahnen in Berlin, Paris und Nordamerika; über moderne Bildhauerkunst (mit 21 Abbildungen); über die Neuerscheinungen in den Litteraturen der Hauptkulturvölker; über Aenderungen in der Organisation der höheren Schulen in Preußen und Frankreich. Auch ganz neue Artikel finden sich, so eine sehr praktische, alphabetische Aufzählung von ungefähr 2500 Operntiteln mit Beisetzung des Namens der Komponisten und ein nach Nationen geordnetes Verzeichnis von Schiffsnamen. Die schwarzen und bunten Abbildungen stehen in sachlicher wie ästhetischer Hinsicht auf der gleichen, erfreulichen Höhe, wie die in den früheren Bänden.

Mitteilungen.

Ueber eine Reihe von Vorträgen und Debatten auf der **Straßburger Philologenversammlung** wird im nächsten Heft berichtet werden. Zumal wir über einige von ihnen nicht wohl sprechen können, ohne eigene Erwägungen anzuschließen, reichte der in diesem Hefte zu Gebot stehende Raum nicht aus. Unter den in den allgemeinen Sitzungen gehaltenen Vorträgen sind von besonderem Interesse für die von uns verfolgten Ziele die Eröffnungsrede von Professor Schwartz und die Vorträge von Direktor Reinhardt über den altsprachlichen Unterricht nach dem Frankfurter Lehrplan, von Direktor Cauer über Philologische Weltanschauung, von Professor Fabricius über das Ergebnis der Erforschung des Obergermanisch-Rhätischen Limes, von Professor Elter über das klassische Altertum und die moderne Wissenschaft. Die Vorträge in der pädagogischen Sektion hatten diesmal das Gute, daß sie sämtlich zur Diskussion reizten, die denn auch nicht ausblieb. — Nicht aufschieben aber möchten wir einen Hinweis auf die Resolution, welche die Versammlung in der zweiten allgemeinen Sitzung im Interesse der deutschen Schule in Johannesburg faßte auf Grund eines Vortrags, den der Direktor der Anstalt, Dr. Weidner, über die Gefahren gehalten hatte, welchen dieser Posten deutscher Bildung unter den gegenwärtigen traurigen Umständen ausgesetzt ist. Man erklärte es unter allgemeiner Zustimmung als eine Ehrenpflicht des deutschen Volkes, jener Anstalt über die momentane bedrohliche Lage hinwegzuhelfen. Geldbeiträge zu diesem Zweck sind an die Deutsche Bank einzusenden. (Die gegenwärtige Adresse des Direktor Weidner, der zu jeder Auskunft bereit, ist Eisenach, Katharinenstraße 8.)

Im Anschluß an das Vorstehende sei die Aufmerksamkeit unserer Leser auf eine neue Zeitschrift gelenkt: **Die deutsche Schule im Auslande,** Monatsschrift, herausgegeben von Hans Arnheim. Antwerpen—Hoboken, Oktober 1901. Nr. I und II umfassen 80 Seiten und enthalten außer zwei Aufsätzen des Herausgebers über das ebenso patriotische wie

pädagogisch wichtige Ziel der Zeitschrift interessante Aufsätze und Mitteilungen aus dem Inland und Ausland, z. B. über die deutsche Rechtschreibung, beleuchtet vom Standpunkte des Unterrichts im Deutschen als Fremdsprache. Unter dem Titel: Kundgebungen zu der Verleumdung der deutschen Auslandslehrer durch einen Aufsatz der „Pädagogischen Reform", werden briefliche Aeußerungen aus der Fremde, z. B. aus Alexandria, Kairo, Bukarest, Neapel, Rom, Salonik veröffentlicht, welche Zeugnis ablegen gegen eine Verunglimpfung der Männer, welche dem Deutschtum in der Fremde als Erzieher dienen.

Spielte die Pädagogik schon eine bedeutende Rolle auf der Weltausstellung in Chicago (sieh über den dabei abgehaltenen pädagogischen Kongreß unsere Zeitschrift 1893 S. 152 ff. und 1894 S. 151 ff.), so soll dies noch in höherem Maße auf der internationalen **Ausstellung in St. Louis** 1903 geschehen. Die in dieser Stadt erscheinenden „Mississippi Blätter" berichten am 17. November 1901 über den bezüglichen Plan unter der Ueberschrift: „Erziehungswesen — das wichtigste Departement der Weltausstellung. Gelegenheit zu vergleichendem Studium der Schulsysteme aller Länder soll geboten werden, so daß jedes in seinen Vorzügen und seinen Nachteilen genau beurteilt werden kann." Wir lesen dort: „Auf der Chicagoer Weltausstellung kam das Farmwesen und die Viehzucht, mit ihren Exhibits von Getreide, landwirtschaftlichen Geräten, Geflügel, Vieh u. s. w., zuerst, dann folgten das Maschinenwesen und andere mechanische Prozesse. Der Urquell aller dieser Thätigkeiten aber war in eine Ecke einer der allerletzten Gruppen der Klassifikation verbannt. Die für die Pariser Ausstellung 1900 angenommene offizielle Klassifikation berichtigte diese unwissenschaftliche Gruppierung und machte das Erziehungswesen zur ersten, die Kunst zur zweiten Gruppe. St. Louis weist sowohl gegenüber von Chicago wie von Paris einen Fortschritt auf." „Der große Maßstab, der bei Entwerfung der Ausstellung angewandt wurde, macht es zum ersten Mal in der Geschichte der Ausstellungen möglich, ein eigenes Gebäude für die Exhibits erzieherischen Charakters zu errichten und eine vergleichende Darstellung der erzieherischen Systeme und Agentien der sämtlichen Hauptnationen der Erde unter einem Dache zu sammeln. Noch auf keiner großen internationalen Ausstellung sind alle erzieherischen Agentien derjenigen Länder, welche in dieser Hinsicht an der Spitze marschieren, in ihrem ganzen Umfange zur Entfaltung gelangt." In Chigaco habe eine zufriedenstellende Beteiligung von seiten Englands und Frankreichs gefehlt. Zu Paris sei Deutschland im Departement für Erziehungswesen gar nicht vertreten gewesen. Es bleibe daher St. Louis vorbehalten, in Bezug auf erzieherische Exhibits das Höchste zu leisten. Zum Chef des St. Louiser Erziehungs-Departements wurde auf Vorschlag der National Educational Association Howard J. Rogers von Albany, N. Y., Hilfs-Staatssuperintendent des öffentlichen Schulwesens von New York gewählt. Die Empfehlung wurde mit dem Erfolg begründet, den der Genannte mit den Exhibits des Staates New York auf der Columbischen Ausstellung in Chigaco 1893 und in Paris 1900 erzielt hatte.

Eine Versammlung von Direktoren der höheren Schulen mit Verhandlung über Fragen der Erziehung und des Unterrichts wurde in Preußen zum ersten Mal 1823 und zwar in der Provinz Westfalen abgehalten, in Baden und Hessen zuerst 1876. Jetzt ist diese ersprießliche Einrichtung auch in Oesterreich getroffen worden. Im Oktober 1900 fanden in Wien die Verhandlungen der **ersten niederösterreichischen Mittelschuldirektoren-Konferenz** statt, und über die sehr interessanten Diskussionen berichtet die Zeitschrift für die österreichischen Gymnasien in dem am 1. Oktober 1901 ausgegebenen Heft S. 788 ff. Die besprochenen Themen sind: 1. Inwieweit ist eine Entlastung der Mittelschuldirektoren von administrativen Geschäften wünschenswert und möglich? 2. Inwiefern erleichtern die geltenden (ob. strengen) Bestimmungen über die Stundung des Schulgeldes die Bemühungen, dem Andrange zur Mittelschule zu steuern? 3. Ueber die Bedeutung der Hausaufgaben in der Organisation des fremdsprachlichen Unterrichts? 4. Ist es wünschenswert, daß die Arbeitszeit für die lateinisch-deutsche Mittelschulprüfungsarbeit auf drei Stunden verlängert werde? 5. Ist die Einführung des obligaten Unterrichts in einer modernen Weltsprache am Gymnasium wünschenswert? (Diese Frage wurde bei der Abstimmung mit Beschränkung auf die rein deutschen Länder von allen gegen zwei Stimmen bejaht und zugleich von der Majorität der Meinung zugestimmt, daß dies ohne Aenderung der Grundlagen des Gymnasiums geschehen könne.) 6. Begegnet die Verteilung des Lehrstoffs im Griechischen bezüglich der III. Klasse [der ersten griechischen] praktischen Schwierigkeiten? (Die Versammelten billigten den Antrag des Referenten und Korreferenten, die Verba liquida aus dem Lehrplan der III. Klasse, die wohlgemerkt nur 5 Stunden Griechisch wöchentlich hat, auszuscheiden und der IV. Klasse zuzuteilen.) 7. Genügt die derzeit übliche Form der Aufnahmsprüfung in die I. Klasse der Mittelschule ihrem Zweck?

In **Karlsruhe** fand am 22. und 23. November v. J. im Oberschulrat eine Verhandlung über die zu erlassende neue **Prüfungs-Ordnung für die Kandidaten des höheren Lehramts in Baden** statt, zu der außer den ordentlichen und außerordentlichen Mitgliedern der Oberschulbehörde und dem Vertreter der romanischen Philologie an der Universität Heidelberg, der Vorsitzende des Vereins akademisch gebildeter Lehrer, der eine der Redaktoren des Vereinsorgans und der Direktor sowie ein Professor der Freiburger Oberrealschule zugezogen waren. Von besonderem Interesse für weitere Kreise dürfte das Resultat der Abstimmung über die „Berechtigungsfrage" sein. In den Südwestdeutschen Schulblättern 1901 Nr. 12 wird darüber folgendes berichtet.

„Daß der klassische Philologe, der Germanist und Historiker sein Studium nicht betreiben kann ohne die Ausbildung in Latein und Griechisch, wie sie das humanistische Gymnasium vermittelt, daß das Studium der neueren Fremdsprachen gediegene Kenntnisse von Latein, sicher in dem Umfang, wie er auf dem Realgymnasium erreicht wird, zur Voraussetzung hat, ist unbestreitbar. Daß es nicht eigentlich Aufgabe der Hochschule ist, Einrichtungen für Erwerbung dieser Kenntnisse (etwa durch Vorkurse) zu treffen, mag gleichfalls zugegeben werden. Erst im Staatsexamen feststellen zu wollen, ob sich der Kandidat ein für sein Studium doch eigentlich grundlegendes Wissen angeeignet hat, ist bedenklich und für minder begabte Studierende gefährlich. So warm daher auch die Sprecher des Vereins [akademisch gebildeter Lehrer] für die volle Freigabe aller Studien an die Abiturienten aller neunklassigen Mittelschulen eintraten, so konnten sie doch mit dieser Anschauung nicht durchdringen. Die Mitglieder der Behörde wie die Vertreter der Hochschulen wünschen die seitherigen Bestimmungen aufrecht erhalten, und zwar sollen die naturgemäß ernst zu nehmenden Ergänzungsprüfungen, die die Abiturienten der Oberrealschulen und der Realgymnasien zu bestehen haben, abgelegt werden, bevor das eigentliche Fachstudium beginnt, in der Regel nach zwei auf das Abiturientenexamen folgenden Semestern; jedenfalls sollen bei späterem Termin der Ergänzungsprüfung nur zwei Semester in Anrechnung kommen."

Zu dem über die Sprecher des Vereins Gesagten ist in einer Fußnote bemerkt, daß der Vorsitzende desselben auf Wunsch des Direktors der Oberschulbehörde in einem schriftlichen Gutachten nochmals den in den Sitzungen vom 22. November eingenommenen Standpunkt begründet und Folgendes ausgeführt habe: „Unser Vorschlag will dem Streit um Berechtigungen, dessen alle Beteiligten müde sind, durch einen entschlossenen Schritt ein Ende machen. Die Abiturienten der Gymnasien, Realgymnasien und Oberrealschulen sollen volle Studienfreiheit erhalten. Theologen und Altphilologen werden auch fernerhin ihre Bildung ausschließlich auf dem Gymnasium, die Techniker auf der Oberrealschule holen. Besonders begabte Schüler einer Oberrealschule, die ihren Beruf zu den Geisteswissenschaften erst nachträglich erkennen, sollen an formalen Schwierigkeiten nicht scheitern, die Mittelmäßigkeit soll sich für solche Entscheidungen den Rat ihrer Lehrer, besonders der Direktoren ausbitten. Daß trotzdem einzelne Schiffbruch leiden, wird auch in Zukunft nicht zu vermeiden sein, wie es auch seither der Fall gewesen. — Allerdings müßten die Hochschulen für die wenig zahlreichen Oberrealschulabiturienten, die Latein und Griechisch nachholen müssen, eigene Vorkurse errichten, die durch Assistenten abzuhalten wären, ganz ebenso wie die Assistenten der technischen Hochschulen für die technisch ungenügend vorbereiteten Gymnasialabiturienten Vorlesungen und Uebungen bieten. Diesen Assistenten wäre eine gewisse Vollmacht zu erteilen, für die Geisteswissenschaften ungeeignete Leute aus dem falschen Weg, den sie eingeschlagen, zurückzuweisen."

Aus Vorstehendem ist ersichtlich, daß es an den gymnasialen Kollegen der Realgymnasial- und Oberrealschullehrer in Baden nicht liegt, wenn die Gleichberechtigung der Abiturienten aller drei Anstaltsgattungen hier nicht eintritt.

Die vereinigte romanische und englische Sektion der Straßburger Philologenversammlung faßte, wie wohl den meisten unserer Leser schon bekannt, auf Grund eines Vortrages von Professor Suchier aus Halle über die akademische Vorbildung der Lehrer für moderne Fremdsprachen folgende Resolution: „Die ver. rom. und engl. Sektion der 46. Philologenversammlung erachtet die Beibehaltung des Lateinischen als Vorbedingung des akademischen Studiums der neueren Sprachen für unerläßlich und hält es für nötig, daß die Kenntnis der lateinischen Sprache im Umfange der Anforderungen des Gymnasiums oder Realgymnasiums schon auf der Schule erworben wird." Inwiefern bei diesem Beschluß Gymnasiallehrer mitgewirkt haben, wissen wir nicht. Der, welcher uns mitteilte, daß die Resolution einstimmig gefaßt sei, ist Prof. an einer Oberrealschule.

Auch in der **Schweiz** wird gegenwärtig die Berechtigungsfrage in einer bestimmten Richtung verhandelt. Die schweizerische Maturitätskommission, der obliegt, die Bestimmungen über die **Vorbildung der künftigen Mediziner** zu treffen, hatte in dem Entwurfe eines neuen Reglements die Wahl gelassen zwischen der rein klassischen Vorbildung (mit Latein und Griechisch) und der rein realistischen (ohne Latein und Griechisch). Hiergegen wurde, wie ich dem „Correspondenzblatt f. Schweizer Aerzte" vom 1. Dezember 1901

entnehme, in der Zusammenkunft des ärztlichen Centralvereins vom 26. Oktober lebhaft opponiert, die Frage, ob die reine Realmaturität für die Medizinstudierenden zulässig sei, fast mit Einstimmigkeit verneint und eine lateinisch-griechische oder doch eine lateinische Vorbildung als notwendig bezeichnet. Zugleich wurde beschlossen, eine Urabstimmung aller schweizerischen Aerzte hierüber herbeizuführen. Sobald sie abgeschlossen, soll darüber berichtet werden.

Die Zulassung der **Realabiturienten** (der Oberrealschüler wie Realgymnasiasten) **zum juristischen Studium in Preußen** bezeichnen verschiedene Zeitungen als bereits entschieden und „der Tag" teilt in seiner Abendausgabe vom 7. Januar auch schon Bestimmungen über die Vorprüfung mit, die allen Studenten der Jurisprudenz nach dem dritten Studiensemester abgenommen werden wird. Auf unsere an einen Herrn in Berlin gerichtete Anfrage, der in der Lage ist, über diese Dinge genaue Auskunft zu geben, erhielten wir unter dem 11. d. M. die Antwort, daß alles bisher Veröffentlichte Vermutung sei: der angekündigte Gesetzentwurf über die Ausbildung der Juristen liege noch nicht vor.

Ueber die Versammlung von **Direktoren der Schulen nach dem Frankfurter und Altonaer Lehrplan,** die am 18. und 19. November v. J. zu Kassel getagt hat, werden wir berichten, wenn die in Aussicht gestellte Veröffentlichung des Protokolls der Verhandlungen erschienen sein wird. Ueber die Zusammensetzung der Versammlung und ihren Verlauf im allgemeinen haben verschiedene Zeitungen Nachrichten gebracht.

Die Generalversammlung akademisch gebildeter Lehrer an den höheren Lehranstalten Thüringens, die am 9. Juni v. J. in Saalfeld stattfand, beschäftigte sich hauptsächlich mit der Frage der Pflichtstundenzahl, über die zwei Mitglieder Bericht erstatteten. Gegenwärtig muß nach den gemachten Mitteilungen in der That ein Zustand durchaus unzulässiger Ueberbürdung der Oberlehrer an mehreren höheren Schulen Thüringens vorhanden sein, und die vom Referenten aufgestellte Forderung, das Maximum von 24 auf 22, das Minimum von 22 auf 20 wöchentliche Stunden herabzusetzen, erscheint uns sehr maßvoll. In Baden gilt seit 1869 als Regel, daß an den starkbesuchten Anstalten die Oberlehrer (hier alle Professoren genannt) 18—20 Stunden zu geben haben, und die Ausnamefälle, daß Jemand wegen zahlreicher Korrekturen oder aus persönlichen Gründen auch etwas weniger als 18 Stunden giebt, sind nicht so gar selten.

Der deutsche **Verein für Knabenhandarbeit** hielt am 29. und 30. Juni in Ulm seine vorjährige Hauptversammlung ab. Der Vorsitzende, Herr v. Schenckendorff, leitete die Verhandlungen mit einem Ueberblick über „Zwanzig Jahre unserer Arbeit" ein und zeigte, wie in den ersten vier Lustren seines Bestehens der Verein konsequent das Ziel verfolgt habe, die Knabenhandarbeit zu einem auf pädagogischer Grundlage sich aufbauenden Unterrichtsgegenstand zu machen, und welche Erfolge er trotz manchen Hindernissen und mancher Gegnerschaft errungen: zur Zeit seien in Deutschland gegen tausend Schülerwerkstätten in Betrieb. Seminardirektor Dr. Pabst von Leipzig sprach über den Knabenarbeitsunterricht im Ausland, insbesondere in Frankreich, als Lehrgegenstand der Volksschule; Schulinspektor Scherer von Worms über die Versuche zur obligatorischen Einführung des Handfertigkeitsunterrichts in den vier unteren Klassen der deutschen Volksschule. Nach der sich an diese Vorträge anschließenden Besprechung, an der sich besonders Stadtschulrat Dr. Sickinger von Mannheim und Gymnasialrektor Dr. Hirzel von Ulm beteiligten, wurde von der Versammlung die Erklärung gutgeheißen, daß der deutsche Verein nach wie vor einer allmählichen Entwicklung des Knabenhandarbeitsunterrichts auf Grundlage der Freiwilligkeit der Gemeinden das Wort rede.

Vielleicht interessiert eine Mitteilung, in welchen Grenzen sich die Beteiligung an diesem Unterricht in den mittleren und oberen Klassen eines Gymnasiums von mittlerer Schülerzahl hält. Am Heidelberger machten Papparbeiten 1899/1900 18 Schüler, 1900/1 28; Hobelbankarbeiten im ersteren wie letzteren Schuljahr 10.

Da jetzt in Deutschland von Männern recht verschiedener pädagogischer Standpunkte wieder der Wert eines **propädeutischen philosophischen Unterrichts** an den höheren Schulen betont wird, so mag darauf hingewiesen werden, daß in dem Dezemberheft des letzten Jahrganges der Revue internationale de l'Enseignement publiée par la Société de l'Enseignement supérieur die Erörterungen abgedruckt sind, welche dem Congrès international d'enseignement supérieur des Jahres 1900 von neun Gelehrten und Schulmännern Frankreichs und einem Professor der Mathematik an der Universität Barcelona über den philosophischen Unterricht an Universitäten und höheren Schulen vorgetragen wurden.

1899 erschien der zweite, für Quinta bestimmte Teil des **Lateinischen Lesebuchs mit Bildern** von Ludwig Gurlitt bei Wiegand und Grieben (275 S., geb. 2,40 Mk.). Wir haben dieser Unternehmung gegenüber das Unrecht gut zu machen, daß des ersten Teils, der uns seiner Zeit mit einem (auf frühere bilderstürmende Worte von uns bezugnehmenden) Briefe des Autors zuging, in unserer Zeitschrift nicht einmal Erwähnung gethan worden ist. Es unterblieb, weil der Kollege, dem wir das Buch zur Besprechung übergeben hatten, dauernd schwieg. Jetzt haben wir nähere Bekanntschaft mit dem Sextateile gemacht, und zwar im Ausland, in der von Herrn Lic. Seitz vortrefflich geleiteten deutschen Knaben- und Mädchenschule in Rom, und haben dort den Eindruck gewonnen, daß die Bilder und das dadurch angeregte sachliche Interesse dem Erlernen der lateinischen Elemente keineswegs Eintrag gethan haben. So befinden wir uns auf demselben Standpunkt, wie der Rezensent des uns noch unbekannten Quintateils in der „Neuen Philologischen Rundschau“ Nr. 21.

U.

Zwar nicht ein Atlas für die Schule, aber doch einer, der dem **geographischen Unterricht** in den Händen der Lehrer, wie bisher, überaus förderlich sein wird, ist der unter dem Namen „der Große Stieler“ allgemein bekannte. Noch vor Weihnachten sind die erste und zweite Lieferung der neuen, neunten Lieferungsausgabe durch die geographische Anstalt von Justus Perthes versandt worden. Sie enthalten die Karten Nr. 15: Ostalpen in 1 : 925,000 von C. Scherrer und H. Habenicht, Nr. 64: China in 1 : 7,500,000 von C. Barich, Nr. 57: West-Sibirien in 1 : 7,500,000 von H. Habenicht, Nr. 92: Mexico in 1 : 7,500,000 von demselben. Auch die folgenden 48 Lieferungen werden je 2 Nummern enthalten und jede 60 Pfg kosten, so daß der Gesamtpreis sich auf 30 Mk. beläuft, in der That ungemein wenig in Anbetracht sowohl der Mühseligkeit als der Vortrefflichkeit des Werkes. Den Glauben an die letztere wecken thatsächlich schon hinreichend die Namen der Firma und der neuen Bearbeiter; doch mag ausdrücklich bezeugt werden, daß die Vorzüge der früheren Auflagen in erhöhtem Maße die neueste zieren. Darunter ist einer, der sofort in die Augen fällt und vielleicht der bewundernswerteste ist, die Vereinigung der reichsten Fülle der Angaben mit vollkommener, plastischer Klarheit der Kartenbilder. Daß aber die Fortschritte der Technik nicht bloß die Güte der Leistungen gesteigert, sondern zugleich die Höhe des Preises gemindert hat, wird zweifellos die Verbreitung des musterhaften Werkes wesentlich fördern.

Die im Verlag von Fr. Wilh. Grunow in Leipzig erscheinenden **Grenzboten** treten mit dem neuen Jahre in ihr siebentes Jahrzehnt und verdienen recht sehr, auch von uns dabei begrüßt zu werden. Die Zeitschrift schaut auf eine große Vergangenheit zurück: schon die Namen einzelner hochbedeutender Mitarbeiter, die jetzt ruhen, wie Gustav Freytags, bezeugen das. Aber auch in der Gegenwart haben sich die Grenzboten in den gebildetsten Kreisen des deutschen Volkes stets lebhafter Anerkennung erfreut, dank dem freien, durch keine Parteileidenschaft getrübten Blick, der ihre politischen Artikel auszeichnet, und dank dem gesunden, idealen Sinn, der sie gegen aufdringliche Modethorheiten auf den Gebieten der Kunst und Litteratur und gegen die unter dem Aushängeschild des Naturalismus getriebene Verherrlichung des Gemeinen und Abstoßenden Front machen ließ. Unsere pädagogischen Gesinnungsgenossen aber erkennen dankbar an, wie ihre Richtung von den Grenzboten allezeit energisch und schlagend vertreten worden ist. — Die Herabsetzung des bisherigen Preises (von 36 auf 24 Mk. bei erweitertem Umfang) wird sicher auch hier einer noch größeren Verbreitung der Publikation dienen.

Zur Ausführung der schönen Idee, dem größten britischen Dichter, **Shakespeare, in Weimar ein Denkmal** zu errichten, hat sich am 30. Mai v. J. in der genannten Stadt ein Komitee gebildet, dessen Vorsitzender Geheimerat Dr. W. v. Oechelhäuser in Dessau ist und zu dem unter anderen Reinhold Begas, R. v. Bennigsen, Kuno Fischer, die Generalintendanten Graf Hochberg und Graf Seebach, Bernhard Suphan, E. von Wildenbruch gehören. Dieses erließ nun unter dem 20. November einen Aufruf an die zahlreichen Verehrer des Dichters, durch Zeichnung reichlicher Beiträge die Durchführung des Unternehmens, über welche S. K. H. der Großherzog von Sachsen das Protektorat übernommen hat, zu ermöglichen. Die Einsendung oder Ankündigung der Beiträge ist zu richten an Herrn Kommerzienrat Dr. Moritz in Weimar. Daß kein Ort Deutschlands mehr Anspruch darauf hat, ein Denkmal Shakespeares zu besitzen, als die Stadt Schillers, Goethes, Wielands, Herders, leuchtet ein; und jeder Gebildete wird dies Zeichen der Verehrung zugleich deswegen begrüßen, weil seine Herstellung der Bildhauerkunst eine herrliche Aufgabe stellt.

Neuerdings eingelaufene Erscheinungen.[1])

Pädagogische Bücher und Broschüren, die sich nicht auf einzelne Unterrichtsgegenstände beziehen.

Einleitung in die allgemeine Pädagogik von Tuiskon Ziller, weil. Prof. der Philosophie und Pädagogik an der Univ. Leipzig. 2. Aufl., nach d. Verfassers Handexemplar herausgegeben von O. Ziller, Pfarrer a. D. Langensalza, Beyer u. S. 1901. 169 S., geh. 1,80 Mk.

Das deutsche Volk und seine nationale Erziehung. Unmoderne Rezepte von Dr. Heinrich Spitta, a. o. Prof. der Philosophie an der Univ. Tübingen. Tübingen und Leipzig, bei J. C. B. Mohr. 1901. 48 S., geh. 75 Pfg. [Eine Rede zur Geburtstagsfeier Bismarcks.]

Staat und Bildungswesen in ihrem Verhältnis zu einander im Lichte der Staatswissenschaft seit Wilhelm v. Humboldt. Von Dr. A. Mann. Langensalza, Beyer u. S. 1901. [Pädag. Magazin 160. Heft.] 82 S., geh. 1 Mk.

Konfession, Schulbildung und Erwerbsthätigkeit. Von J. Tews. Langensalza, Beyer u. S. 1901. [Pädag. Magazin 173. Heft.] 19 S., 25 Pfg.

Lehrbuch der pädagogischen Psychologie von Paul Bergmann. Leipzig bei Theodor Hofmann. 1901. 484 S.

Lehrbuch der Pädagogik von Dr. Gottlob Schumann, weil. Regierungs- u. Schulrat in Magdeburg, und Prof. Gustav Voigt, Provinzialschulrat in Berlin. Zweiter Teil: Psychologie. XI. verbesserte und vermehrte Aufl. Hannover und Berlin, bei C. Meyer. (G. Prior) 1901. 293 S., geh. 2,80 Mk.

Ueber den physiologischen Schwachsinn des Weibes. Von P. J. Möbius. Dritte Auflage [vermehrt um ein längeres Vorwort und den Abdruck von Kritiken und Zuschriften]. Halle a. S. bei Marhold. 1901. 93 S., geh. 1,50 Mk. [Aufl. I u. II erschienen in der von Dr. K. Alt herausgegebenen Sammlung von Abhandlungen aus dem Gebiet der Nerven- und Geisteskrankheiten.]

Helene Keller [eine Taub- und Blindgeborene] von Dr. E. v. Sallwürck. Langensalza, Beyer u. S., 1901 [Heft 164 des Pädagog. Magazins]. 12 S., 20 Pfg.

Erziehung und Unterricht. Ein Freundeswort an die Eltern von Dr. Viktor Thumser, Direktor des Mariahilfer Staatsgymnasiums in Wien. Leipzig und Wien, Deuticke 1901. 68 S., geh. 1 Mk. [Drei Vorträge: über die Bedeutung des humanistischen Gymnasiums in der Gegenwart, über Schule und Haus, über Prüfen und Klassifizieren.]

Der Stundenplan und seine Bedeutung für Schule und Haus. Von Dr. Schöne, Direktor der Auguste-Viktoriaschule und des Lehrerinnenseminars in Greifswald. Langensalza 1901. 37 S., 50 Pfg. [Pädag. Magazin Heft 165.]

Von der Leitung unserer Schulen. Vortrag gehalten von Prof. Dr. Wychgram, Direktor des Kgl. Lehrerinnenseminars und d. Kgl. Augustaschule zu Berlin. Leipzig und Berlin, Teubner. 1901. 24 S.

Die Erziehung des Willens. Von Jules Payot, Agrégé de philosophie, Docteur ès lettres, Inspecteur d'Académie. Berechtigte Uebersetzung nach der elften Auflage der französischen Ausgabe von Dr. Titus Voelkel. Den Buchschmuck zeichnete Rich. Grimm. Leipzig bei Voigtländer 1901. 315 S., geh. 3 Mk.

Die Lüge unter besonderer Berücksichtigung der Volksschulerziehung dargestellt von Fr. Lembke, Langensalza bei Beyer u. S. 1901 [Pädagog. Magazin Heft 171]. 52 S., geh. 65 Pfg.

---

1) Mehrere von den oben verzeichneten Büchern werden in einem folgenden Hefte auch besprochen werden; sämtliche Eingänge zu rezensieren würde aber, wie wir schon öfter bemerkt, einen Raum beanspruchen, der in unserer Zeitschrift für Rezensionen nicht zur Verfügung steht. Doch werden wir fast alle uns zugesandten Neuheiten, genau nach dem Inhalt geordnet, mit Angabe des Titels, Umfangs und Preises (soweit der Preis uns mitgeteilt wird) zur Kenntnis unserer Leser bringen. Fast alle, sage ich, weil einige der eingegangenen Schriften schwerlich unter irgend eine Rubrik der Pädagogik gebracht werden können. Oder wohin sollte ich wohl setzen: „Kleines Kochbuch für Alleinstehende oder kleinere Haushalte. Hundert einfache, schnell zu bereitende Speisen. Von L. von Pröpper"? Sollte die Verlagshandlung, Fritzsche und Schmidt in Leipzig, vielleicht daran gedacht haben, bei den zum Teil in Deutschland herrschenden Besoldungsverhältnissen des höheren Lehrerstandes sei in demselben die Zahl der „Alleinstehenden" oder der „kleineren Haushalte" sicher so groß, daß die Kenntnis eines Buches, wie des genannten, vielen Kollegen sehr erwünscht sein werde? Uebrigens sollen die Rezepte, wie uns von sachkundigerer Seite versichert wird, sehr gut sein.
U.

Interesse und Selbstthätigkeit von Dr. phil. Stephan M. Okanowitsch, Schulinspektor in Belgrad. Langensalza, bei Beyer u. S. 1901. 17 S., geh. 20 Pfg. [Pädagog. Magazin Heft 159.]

Die didaktischen Normalformen von Dr. E. v. Sallwürck. Frankfurt a. M. bei M. Diesterweg 1901. 160 S., geh. 2 Mk., geb. 2,60 Mk. [Hervorgegangen aus den pädagogischen Vorlesungen und Uebungen, die der Verf. seit einer Reihe von Jahren an der Technischen Hochschule zu Karlsruhe gehalten hat.]

Denken, Sprechen und Lehren. I. Die Grammatik v. Dr. Walter Nausester, Oberlehrer und Professor. Berlin, Weidmann 1901. 193 S., geh. 4 Mk.

Frage und Antwort. Eine psychologische Betrachtung von Fr. Böringer in Elberfeld. Langensalza bei Beyer u. S. 1901. 27 S., 25 Pfg. [Pädag. Magaz. Heft 158.]

Ueber künstlerische Erziehung vom Standpunkt der Erziehungsschule. Zugleich Versuch eines Lehrplans, angewandt auf die Uebungsschule des Pädagogischen Universitätsseminars zu Jena. Mit 4 lithographierten Tafeln von Hermann Itschner. Langensalza, Beyer u. S. 1901. 118 S., geh. 1,80 Mk. [Sonderabdruck aus dem neuesten Heft der Mitteilungen über das genannte Seminar von Prof. Dr. W. Rein.]

Ueber den Wert des Schönen. Von O. Foltz. Langensalza, Beyer u. S. 20 S., 25 Pfg. [Pädag. Magazin Heft 163.]

Theorie und Praxis des Volksschulunterrichts nach Herbartischen Grundsätzen. Bearbeitet von Dr. W. Rein, Prof. an der Univ. Jena, A. Pickel † und E. Scheller, Seminarlehrern in Eisenach. III. Das dritte Schuljahr. 4. Aufl. Leipzig, H. Bredt. 1901. 235 Seiten.

Geschichte der Erziehung vom Anfang an bis auf unsere Zeit, bearbeitet in Gemeinschaft mit einer Anzahl von Gelehrten und Schulmännern von Dr. K. A. Schmid, weiland Prälat und Gymnasialrektor, fortgeführt von Dr. Georg Schmid. Fünfter Band. I. Abteilung: Geschichte des Gelehrtenschulwesens in Deutschland seit der Reformation, von Dr. Hermann Bender; das „neuzeitliche, nationale" Gymnasium, von Georg Schmid. II. Abteilung: Geschichte des Realschulwesens in Deutschland, von Prof. Dr. R. Hoffmann; das höhere Bildungswesen in Frankreich von 1789—1899, dasselbe in England im 19ten Jahrh., das Bildungswesen der Jesuiten seit 1600, von Geh. Hofrat Dr. E. v. Sallwürk; Geschichte des höheren Mädchenschulwesens in Deutschland und Frankreich von Prof. Dr. J. Wychgram, in England von Prof. Dr. A. Hamann; Nachtrag zur Geschichte der preußischen Gymnasien und Realgymnasien, v. Dr. Georg Schmid. Stuttgart und Berlin 1901. J. G. Cottasche Buchhandlung Nachfolger. 511 und 316 S., geh. 16 und 10 Mk.

Die Anfänge des Humanismus in Ingolstadt. Eine litterarische Studie zur deutschen Universitätsgeschichte. Von Professor Dr. Gustav Bauch. München und Leipzig, R. Oldenbourg. 1901. 115 S., geh. 3,50 Mk. [Historische Bibliothek, herausg. von der Redaktion der hist. Zeitschrift, Band 13.]

Magister Andreas Reyher, der treue Mitarbeiter Herzog Ernst des Frommen. Ein Gedenkblatt zu Reyhers 300jährigem Geburtstag, von Max Mahlmann, Pfarrer in Gispersleben. Gotha, Thienemann 1901. 56 S., geh. 1 Mk.

Bernhard Overberg, sein Leben und seine Schriften. Von Heinr. Herold, Kgl. Seminarlehrer in Warendorf. Halle a. S. 1901, H. Schroedel, 104 S. [Schroedels Pädagogische Klassiker, zur Einführung in ihr Leben und ihre Schriften, in Verbindung mit praktischen Schulmännern, herausg. von E. Friedrich, Kgl. Reg.- und Schulrat, und Hermann Gehrig, Kgl. Kreisschulinspektor.]

Jean Jacques Rousseau, sein Leben und seine Schriften. Von Hermann Gehrig. 1. Band: R.'s Leben und seine „Bekenntnisse", 2. Band: R.'s politische Schriften, 3. Band: R.'s pädagogische Schriften, „Emil". Halle a. S., Schroedel, 1901. 92, 88, 142 S. [aus Schroedels „Pädag. Klassikern"].

J. J. Rousseau. Sein Leben und seine pädagogische Bedeutung. Ein Beitrag zur Geschichte der Pädagogik von Herm. Gehrig, Kgl. Kreisschulinspektor. Zweite billige Ausgabe [die erste erschien 1878]. Halle a. S., Pädagog. Verlag von Schroedel, 192 S.

Lehren und Lernen in der alten Schule. Ein schlichter Beitrag zu der Jubelfeier des 23. und 24. Sept. 1900, der teuren Alma Mater am Muldenstrome [der Fürstenschule zu Grimma] dargereicht von einem ehemaligen, für immer dankbaren Schüler. Zwickau, Zückler 1900. 16 S.

Darstellung der Herbartschen Interessenlehre von Dr. Otto Schleinitz in Auerbach. Langensalza, Beyer. 1901. [Pädag. Magazin Heft 170.] 35 S., 45 Pfg.

Bosse-Büchlein. Aussprüche und Ausführungen des Kultusministers über und für Schule und Lehrerstand. [Ohne Angabe des Autors.] Halle a. S., Schroedel 1896. 51 S.

Die Mädchenschulen in Amerika. Eine Kulturstudie von Dr. Joh. Ziegler Gotha, Thienemann 1901. 66 S., 1,20 Mk.

Verzeichnis der an den höheren Lehranstalten Preußens eingeführten Schulbücher. Im amtlichen Auftrage herausg. von Dr. Horn, Vorsteher der Kgl. Auskunftstelle für höheres Unterrichtswesen in Berlin. Berlin und Leipzig, Teubner 1901. 131 S.

Zum Religionsunterricht.

Geschichte des alten Bundes, bearbeitet von Ernst Heyn, 7. Band der Präparationen für den evangelischen Religionsunterricht in den Oberklassen der Volksschulen und den Mittelklassen höherer Schulen, herausgeg. von Dr. A. Neukauf und E. Heyn. Leipzig, E. Wunderlich 1902. 343 S., broch. 4,40 Mk., geb. 5 Mk.

Die Leben-Jesu-Bewegung in der Pädagogik. Der jüdische Hintergrund im Neuen Testament. Zwei Beiträge zur unterrichtlichen Behandlung der Geschichte Jesu in der Volksschule, von E. Mrugowsky, Rektor und Prediger [in Naugard]. Halle a. S., Schroedel, 1901. 42 S.

Zum deutschen Unterricht.

Beiträge zur Geschichte des deutschen Unterrichts an den humanistischen Gymnasien des Königreichs Bayern von Dr. Max Hergt, Professor am Münchener Theresien-Gymnasium. München, Lindauer. I. Teil [von 1804 an], 85 S. 1600; II. Teil [von 1829 an], 65 S. 1901, zu 1 Mk.

Hilfsbüchlein für den deutschen Unterricht an den Mittelklassen höherer Lehranstalten von Dr. Fritz Hofmann, Oberlehrer an der städt. Realschule zu Cöpenick Leipzig, Teubner 1901. 63 S. [Grammatik, Litteraturgeschichte, Metrik, Poetik, Stilistik.]

Die deutsche Sprache von Otto Behaghel, Prof. an der Univ. Gießen. Zweite, neubearbeitete Auflage. Leipzig und Wien, Freytag und Tempsky. 1902. 370 S. [Die erste Aufl. hatte 231], geb. 3,60 Mk. [Das Wissen der Gegenwart, Bd. 54.]

Deutsche Sprach- und Stillehre. Eine Anleitung zum richtigen Verständnis und Gebrauch unserer Muttersprache von Prof. Dr. O. Weise. Leipzig und Berlin, Teubner 1901. 192 S.

Der deutsche Satzbau, dargestellt von Dr. Hermann Wunderlich. Zweite, vollständig umgearbeitete Auflage. 1901. I. Band: LXII und 418 S., II. Band: X und 441 S., Preis geh. je 9 Mk. Stuttgart, Cotta.

Deutsche Sprachgeschichte und Sprachlehre. Für Präparanden, Seminaristen und Lehrer. Von P. Tesch, Seminaroberlehrer in Petershagen (Weser). Halle a. S., Schroedel. 1901. 404 S.

Die Grammatik im Dienste des Katechismus. Von Dr. Franz Ziemann, Seminaroberlehrer zu Ortelsburg. Leipzig, C. Merseburger. 1901. 52 S., 75 Pfg.

Kurzes Wörterbuch der deutschen Sprache. Unter Beiziehung der gebräuchlichsten Fremdwörter mit Angabe der Abstammung und Abwandlung bearbeitet von Friedrich Mann. Fünfte Auflage. Langensalza, Beyer u. S. 1901. 332 S., geh. 2,50 Mk., geb. 3,60 Mk.

Kulturdenkmäler in der Muttersprache für den Unterricht in den mittleren Schuljahren. Von P. Thieme in Altenburg. 1901. 91 S., geh. 1,20 Mk. [Pädag. Magazin Heft 157.]

Orthographie-Willkür und Orthographie-Reform, ein Schulkreuz des 19., eine Volkshoffnung des 20. Jahrhunderts, von Frz. Sauer. Bonn, Hanstein. 1901. 235 S., geh. 4 Mk.

Der Unterricht in der deutschen Rechtschreibung vom Standpunkte der Herbartschen Psychologie betrachtet, von Fr. Förster in Magdeburg. Langensalza. 1901. 41 S., geh. 50 Pfg. [Pädag. Magazin Heft 172.]

Die deutsche Rechtschreibung im Anschluß an Sprachstücke und mit Anwendung von Schreibschrift. Für den Schulgebrauch bearbeitet von P. Hebecke, Lehrer in Suhl. Halle a. S., Schroedel. 1900. I. Heft 40 S., II. 24 S., III. 32 S.

Methodischer Leitfaden der deutschen Interpunktionslehre. Ein Hülfsbuch für Theorie und Praxis von Dr. A. Elster. Magdeburg, Creutz. 1901. 72 S., 80 Pfg.

(Fortsetzung im nächsten Heft.)

Die diesjährige Versammlung des deutschen Gymnasialvereins.

Unser ursprünglicher Plan, diesmal im Anschluß an die Versammlung des sächsischen Gymnasiallehrervereins in Grimma zusammenzukommen, erwies sich als nicht wohl angängig, weil dieser Verein am Montag und Dienstag der Charwoche tagt und unsere Versammlung dann am Mittwoch vor Charfreitag hätte stattfinden müssen. Nach einer bei allen Vorstandsmitgliedern geschehenen Umfrage ist jetzt von dem Vorsitzenden unseres Vereins auf Grund der Stimmenmehrheit und einiger Zweckmäßigkeitserwägungen entschieden worden, daß unsere Zusammenkunft am **Mittwoch nach Pfingsten in Bonn** stattfinden soll. Das genaue Programm wird in dem bald nach Ostern erscheinenden II. Heft der Zeitschrift bekannt gemacht werden. Vorläufig teilen wir mit, daß Geheimrat Jäger die Verhandlungen mit einer Erörterung über „Pflicht und Stellung der Gymnasiallehrer in Staat und Gesellschaft" einzuleiten gedenkt, an die sich wohl eine Diskussion knüpfen wird, und daß Gymnasialdirektor Dr. P. Cauer übernommen hat, Thesen aufzustellen und zu begründen „über den geographischen und geschichtlichen Gymnasialunterricht". Ferner ist jedenfalls ein Meinungsaustausch über den gegenwärtigen Stand der vom Verein verfochtenen Sache erwünscht. Auch ist es notwendig, daß diesmal die Vorstandsmitglieder zu einer längeren Vorberatung, als gewöhnlich, zusammentreten, aus der möglicherweise Anträge an die allgemeine Versammlung über Gestaltung des Vereins und seine weiterhin einzunehmende Haltung hervorgehen werden. Als Zeit für diese Sitzung sind spätere Nachmittagsstunden des Dienstags in Aussicht genommen. Vorstandssitzung und Versammlung schon auf Montag und Dienstag zu legen, wie von einigen Seiten gewünscht wurde, scheint dem Kollegen Jäger wegen der sogar bis in den Pfingstdienstag hineinreichenden Ueberflutung der Rheingegenden mit Vergnügungsreisenden unthunlich. Wir möchten vertrauen, daß, wo wirklich die Ansetzung der Hauptversammlung auf den Pfingstmittwoch für ihre Besucher Urlaub nötig macht, dieser im Hinblick auf die Wichtigkeit der Sache erbeten und gegeben werden wird. U.

Berichtigungen.

Für die Errata auf S. 12 und 13 „Rekanntmachung" und „Inhatt" wird durch Konjektur das Rechte von Jedermann gefunden werden; schwieriger gestaltet sich die Sache S. 16 Zeile 7 und 8 von unten. Ja, es ist dies einer von den Fällen, wo man zwar nicht zweifeln kann, was der Autor gemeint, aber verzweifeln muß, seine Hand überzeugend herzustellen. Gott sei Dank, daß er unter den Lebenden ist und uns das Richtige sagen kann: „daß, um etwas Konkretes zu nennen, die Stelle Sat. I 3, 99 ff. den Darwinismus unserer Tage berührt, und daß eine Stelle, wie Ep. I 12, 51 ff." u. s. w. Wer aber keine Emendation acceptiert, außer wenn auch die Ursache der Verderbnis klar ist, dem sei mitgeteilt, daß das Unheil durch Vermengung der ursprünglichen Lesart mit einer Verbesserung derselben Hand entstanden ist. Daß der Autor und ich bei der Revision das syntaktische Ungetüm übersehen haben, ist immerhin ärgerlich. Ich wollte, es wäre mir statt dessen eines der erheiternden Setzerversehen entgangen, die den ersten Abzug des vorigen und des vorliegenden Heftes schmückten: „die ironischen Naturphilosophen", „die französischen Genußregeln", „Minerva von Barnhelm". U.

Abgeschlossen Mitte Januar.

Universitäts-Buchdruckerei von J. Hörning in Heidelberg.

Thesen

über die Stellung des geographischen Unterrichtes am Gymnasium, besonders sein Verhältnis zum geschichtlichen.

1. Das Verlangen der Geographen von Fach, ihrer aufblühenden Wissenschaft einen wirksameren Anteil an der Bildung der Gedanken des jungen Geschlechtes zu verschaffen, ist berechtigt, kann aber nur im Rahmen der gegebenen Verhältnisse und in verständnisvollem Eingehen auf den didaktischen Grundcharakter der verschiedenen Schularten befriedigt werden.

2. Die Aufgabe der Geographie — ebenso wie der Geschichte — ist am Gymnasium eine andere als an den realistischen Anstalten: dort, besonders an der Oberrealschule, gebührt der Erdkunde eine zentrale, beherrschende Stellung; am Gymnasium ist für sie nur Platz zu einer helfenden, also sekundären Rolle.

3. Aussichtslos wäre der Versuch, in den oberen Klassen des Gymnasiums noch neue geographische Kenntnisse zur Aneignung zu bringen; was hier für die Geographie gewonnen werden kann und soll, sind neue Anschauungen, Denkweisen, Fragestellungen.

4. Der Aufgabe, geographisches Denken zu lehren, können die in den offiziellen Lehrplänen bezeichneten Repetitionen dann dienen, wenn sie nicht mechanisch als solche abgetrennt, sondern organisch in den historischen Unterricht eingefügt werden, als geschichtliche Repetitionen nach geographischen Gesichtspunkten.

5. Der eigentliche Boden, aus dem die geographische so gut wie die geschichtliche Bildung Nahrung zieht, ist für das Gymnasium das klassische Altertum.

6. Wenn sich schon in allen Zweigen des philologischen Unterrichtes gerade der oberen Klassen Gelegenheit bietet die Beziehungen zwischen Mensch und Erde den Schülern verständlich und wichtig zu machen, so bedarf es doch, als Grundlage, auch einer eingehenden Behandlung der alten Geographie von Griechenland und Italien.

7. Um eine gründliche Durchnahme der alten Geographie in Sekunda zu ermöglichen, ist es dringend notwendig, daß der alten Geschichte wieder wie früher zwei Jahre eingeräumt werden.

Pfingsten 1902.

Paul Cauer.

Das humanistische Gymnasium

Organ des Gymnasialvereins

Dreizehnter Jahrgang

1902 — Heft II

Der Jahrgang umfaßt durchschnittlich 12 Bogen.
Gewöhnlich viermal im Jahr erscheint ein Heft.
Preis jährlich 8 Mark (einschließlich freier Zusendung im Inland) für Solche, welche nicht Vereinsmitglieder sind.
Zu beziehen durch alle Buchhandlungen und direkt unter Kreuzband gegen Voreinsendung des Betrages von der Verlagsbuchhandlung.
Inserate: 35 Pf. für die gespaltene Petitzeile. **Beilagen** nach Vereinbarung.
Schriften, deren Besprechung gewünscht wird, sind an Carl Winter's Universitätsbuchhandlung in Heidelberg zu senden.

Herausgegeben von

Geh. Reg.-Rat Prof. **Dr. Oskar Jäger** in Bonn, Beethovenstr. 8.

und

Geh. Hofrat Prof. **Dr. G. Uhlig** in Heidelberg, Gaisbergstr. 78.

Inhalt.

Diesem Heft liegen bei das zweite Verzeichnis der Mitglieder des Gymnasialvereins und ein Verzeichnis des Inhalts der ersten 12 Jahrgänge dieser Zeitschrift.

Die Leser werden gebeten, die **Mitteilungen auf der zweiten Seite des Umschlags** zu beachten.

Heidelberg
Carl Winter's Universitätsbuchhandlung
1902

An die Mitglieder des Gymnasialvereins.

Die Geldsendungen (Mindestbeitrag für Deutschland und Österreich 2 Mk. und 5 Pf. Bestellgebühr, für die anderen Länder 2½ Mk.) sind an Herrn **Professor Dr. Hilgard in Heidelberg, Plöckstraße 73**, zu richten. Auf der Rückseite der Postkarte möge gefälligst bemerkt werden, für welches Jahr der Beitrag gelten soll; wo Zweifel walten, für welches die letzte Zahlung geleistet worden ist, wird der genannte Herr gern Auskunft erteilen. Werden Beiträge für ein Kollegium gemeinsam gesandt, so bitten wir bei etwaigen Veränderungen in Bezug auf Zahl oder Namen der Mitglieder um möglichst genaue Angaben. Der Empfang jeder Geldsendung wird ausdrücklich bescheinigt. Falls die Bescheinigung nach Ablauf von 14 Tagen nicht eingetroffen ist, wolle man sie einfordern. — Wenn bei Sendung mehrerer zur Verteilung bestimmter Exemplare die Zahl der Hefte nicht ausreicht, ersuchen wir um sofortige Nachforderung. Überzählige Exemplare bitten wir nicht zurückzusenden, sondern an etwa für den Inhalt sich interessierende Nichtmitglieder zu geben.

Veränderungen des Wohnsitzes sind von den Mitgliedern gefälligst immer bald Herrn Dr. Hilgard mitzuteilen. G. U.

Von den **Zeitschriften**, die wir im Austausch erhalten, sind uns seit Anfang dieses Jahres zugegangen:

Blätter für das Gymnasialschulwesen, herausgegeben vom Bayerischen Gymnasiallehrerverein, XXXVIII 1—4.
Gymnasium, herausgegeben von P. Meyer und A. Wirmer, XX 1—3.
Ungarische pädagogische Revue, herausgegeben von Kemény und Szöllösi. Jahrgang 1901/2. Nr. 4. 5.
Die deutsche Schule im Auslande, herausgeg. von Hans Amrhein. I. Jahrg. Nr. 4. 5.
Revue internationale de l'Enseignement, publiée par la Société de l'Enseignement supérieur, XLIII 1—4.
L'Enseignement secondaire, organe de la Société pour l'étude des questions d'Enseignement secondaire (secrétaire général M. Bernès) 1902 Nr. 2—8.
Educational Review, edited by N. Murray Butler, XXIII 1.
The School Review, edited by the University of Chicago, IX 10—X 4.
Atlantic Eductional Journal, edited by Philander P. Claxton, V 2—4.
Columbia University Quarterly, vol. IV 1. 2.
Journal of School Geography, edited by R. E. Dodge, V 10.
La Rassegna Scolastica, herausgegeben von D. Giannitrapani, VII 10—29.
Moskauer Philologische Rundschau, herausgegeben von Adolph und Appelroth, XX 2.

Die philosophischen Elemente unserer klassischen Litteraturperiode nach ihrer Verwendbarkeit für die Schule.

II.[1])

Ich komme zu der Philosophie Goethes. Es drängt sich hier von neuem und zwar mit doppelter Stärke die Frage auf, in welchem Sinne man überhaupt von einer Philosophie Goethes reden könne. Daß er gegen das eigentliche Philosophieren, gegen das dogmatische und schulmäßige Philosophieren, eine ausgesprochene Abneigung hatte und daraus selbst kein Hehl machte, ist ja bekannt. Er verdankt auch den eigentlichen Philosophen sehr wenig. Vor allem hat er nie das geringste Interesse für die Metaphysik gehabt. Allerdings lassen sich aus seinen Schriften auch Lobsprüche zu Gunsten berühmter Philosophen zusammenstellen; aber es ist offenbar, daß er zu keinem von ihnen in ein näheres Verhältnis getreten ist. Man fühlt sich allerdings zunächst versucht, auch bei ihm Spinoza auszunehmen. Als Jüngling, von Leidenschaft gepeinigt und durchwühlt, fand Goethe bei Spinoza den Frieden, nach dem er sich sehnte. Zweierlei machte ihm die Lehre dieses Philosophen bedeutungsvoll. Erstens sein Pantheismus, der Goethes poetischem Sehnen entsprach, wenn er auch der mathematischen Begründung dieser Lehre schwerlich eine hingebende Aufmerksamkeit geschenkt hat. Sodann aber gewann ihn für Spinoza dessen Gedanke der Ewigkeit und Notwendigkeit und die darauf gegründete Theorie der Affekte. Es kam nach seinem eigenen Geständnis über den damals Fünfundzwanzigjährigen, als er Spinoza las, ein seliges Gefühl der Ruhe und der Entsagung. Aehnlich mag Epiktet, den er gleichfalls gelesen hat, auf ihn gewirkt haben. Auch dieser besitzt in einem hervorragenden Grade die Kraft, die Seele von allem Kleinlichen und Persönlichen zu reinigen und sie gegen so ziemlich alles, was mit lärmendem Eifer von den Menschen betrieben wird, gleichgültig zu machen. Auch über Kant finden sich bei Goethe einige lobende Aussprüche. Seiner Aeußerung Eckermann gegenüber, er habe Kant studiert und zwar nicht ohne Gewinn, ist wohl keine so große Bedeutung beizumessen. Nach der Kritik der reinen Vernunft wünschte er, daß ein Fähiger die Kritik der Sinne und des Menschenverstandes schreibe, eine Aeußerung, die zu denken giebt. Dies ist jedenfalls klar, daß er von der üblich gewordenen, schulmäßigen Art des Philosophierens nichts hielt. Schillers philosophische Periode schien ihm keine glückliche Periode, und als sein Sohn August die Universität bezog, schrieb er ihm, er solle sich nicht „auf die philosophischen und religiösen Fratzen einlassen". Er glaubte nicht recht an die Berechtigung der theoretischen Philosophie. Er selbst suchte alles vielmehr mit der anschauenden Kraft seines Geistes zu bewältigen. Demgemäß nimmt er auch in seinen naturwissenschaftlichen Studien eine mittlere Stellung ein zwischen der spekulierenden Naturphilosophie und dem streng erfahrungsmäßigen Erkennen der Wissenschaft. Aber die praktische Philosophie ist stets ein Gegenstand seines Interesses und Nachdenkens gewesen. Er war nun der Meinung, daß der im Handeln und in der Bewältigung der Lebensaufgaben sich bethätigende philosophische Trieb des Menschen den Altersperioden entsprechende typische Wandlungen durchlaufe. „Wir sind Sensualisten", sagte

---

1) Der erste Teil dieses Vortrags ist im vorigen Heft S. 18 ff. abgedruckt.

er, „so lange wir Kinder sind; Idealisten, wenn wir lieben und in den geliebten Gegenstand Eigenschaften legen, die nicht eigentlich darin sind; die Liebe wankt, wir zweifeln an der Treue und sind Skeptiker, ehe wir es glaubten; der Rest des Lebens ist gleichgültig, wir lassen es gehen, wie es will, und endigen mit dem Quietismus, wie die indischen Philosophen auch."

Goethes Ruhm war verblaßt, als man seinen hundertjährigen Geburtstag feierte. In den letzten fünfzig Jahren aber hat er einen Glanz gewonnen, der kaum noch einer Steigerung fähig ist. Man erblickt in ihm heute nicht bloß den alle anderen überragenden modernen Dichter, man bewundert auch die harmonische, vollkommen glücklich gelungene Ausgestaltung seines Wesens, die Kunst seiner Lebensführung, die Universalität seiner alles echt Menschliche mit verständnisfähiger Liebe umfassenden Begabung. Auch fällt niemandem mehr ein, seine wissenschaftlichen Bemühungen lächelnd bei Seite zu schieben. Findet man seine Forschungsmethode auch nicht durchaus wissenschaftlich, so bewundert man doch die glückliche Kraft des anschauenden Erkennens, welche ihm tief in das Herz der Dinge zu blicken gestattete. Ja man rechnet ihn zu den Bahnbrechern der modernen Wissenschaft und spendet ihm das hohe Lob, in sinnigem und treu beständigem Verkehr mit der Natur zuerst dem einheitlichen Grunde dieser mannigfaltigen und stets wechselnden Fülle der natürlichen Gestaltungen nachgespürt zu haben. Im Grunde also lobt man den philosophischen Geist seiner Beschäftigung mit den Naturwissenschaften und bewundert zugleich die epische, allliebende Aufmerksamkeit, die er, dem Höchsten zustrebend, auch dem Besonderen, ja dem Kleinsten widmete. An zwei Stellen jedoch scheint seine Universalität eine Lücke zu haben: man spricht ihm das Interesse für die Geschichte und das für die Philosophie ab. Es ist bekannt, wie gleichgültig er den großen Ereignissen seiner Zeit gegenüberstand, und während seines Aufenthaltes in Sicilien verstimmte es ihn, wenn man ihm von den Kämpfen, die hier und da zwischen Römern und Karthagern stattgefunden hätten, zu erzählen anfing. Allerdings wäre es ihm bei seiner Denkweise unmöglich gewesen, sich Spezialstudien auf dem Gebiete der politischen und militärischen Geschichte mit Eifer hinzugeben. Wo er aber in historischen Zuständen und Begebenheiten etwas nicht bloß Vergängliches und Vorübergehendes, sondern etwas Typisches, d. h. innerlich Bedeutungsvolles zu erkennen vermochte, da war auch er fähig, sich dafür zu interessieren. Mag also auch wohl zugestanden werden müssen, daß seine historischen Kenntnisse nicht eben reich waren, so wird man ihm doch den historischen Sinn nicht in jeder Beziehung absprechen können.

Wie stand er aber zur Philosophie? Er selbst bekannte sich zu der Ansicht, daß es einen Standpunkt außerhalb der Philosophie gebe, nämlich den des gesunden Menschenverstandes, und daß Kunst und Wissenschaft unabhängig von der Philosophie, mittelst freier Wirkung natürlicher menschlicher Kräfte immer am besten gediehen seien. „Von der Philosophie", sagte er, „habe ich mich selbst immer frei erhalten, der Standpunkt des gesunden Menschenverstandes war auch der meinige." Dem entsprechend hat er sich im Laufe seines langen Lebens wenig mit den Problemen der Metaphysik und der spekulativen Philosophie überhaupt befaßt. Ueberblickt man aber die Summe des Vortrefflichen und Tiefsinnigen, was er in Versen und in Prosa, vereinzelt und in Gestaltungen, welche für immer im Bewußtsein der gebildeten Menschheit fortleben werden, über die Natur und den Menschen ausgesagt hat, so möchte man mit Lessings Worten ihm zurufen: „Bei Gott, Ihr seid ein Philosoph. Ein bessrer Philosoph war nie."

Zunächst gilt es zu bedenken, daß die Poesie und die Philosophie einer gemeinsamen Wurzel entsprossen sind. Wie es Musiker und Maler giebt, die nur den äußeren Sinn für ihre Kunst besitzen, so sind auch unter den Dichtern immer viele gewesen, die wohl die Mittel der rhythmisch und melodisch gestalteten Rede mit gefälligem Geschick zu handhaben wußten, aber nichts eigentlich Bemerkenswertes aus einem übervollen Innern mitzuteilen hatten. Sie können reich sein an lieblichen Klängen und Bildern, in denen man oft Gesehenes und Empfundenes von freundlichem Glanze übergossen wiedererkennt. Damit ist ihr Verdienst aber auch erschöpft. Niemand wird von den philosophischen Elementen ihrer Dichtung reden wollen. Wer aber alle äußeren und inneren Erfahrungen seines Lebens, von den zufälligen Bestandteilen gereinigt, geklärt zugleich und vertieft, auf ihr ewiges, unveränderliches Wesen zurückgeführt und doch, mit dem gewinnenden Scheine individueller Wirklichkeit ausgestattet, in einer langen Reihe mannigfaltiger Gestalten wiedererstehen läßt, den darf man doch mit den Philosophen zusammen nennen. Beide, die wahren Philosophen, wie die wahren Dichter, sind ja doch Offenbarer der Natur und des Menschenschicksals, nur ὕλῃ καὶ τρόποις μιμήσεως διαφέρουσιν. Wenn irgendeiner aber, so gehört Goethe zu diesen Großen und Seltenen, die nicht bloß durch den lieblichen Klang der Verse und die Pracht der Bilder entzückt haben, sondern uns den geheimeren Sinn unseres menschlichen Wesens aus ihren eigenen reichen und verallgemeinerten Erfahrungen heraus, unbewußt schaffend und ohne alle lehrhafte Absicht, gedeutet haben. Wenn die Aufgabe der Poesie nach Schiller darin besteht, der Menschheit ihren möglichst vollständigen Ausdruck zu geben, so hat Goethe sie glücklicher gelöst als irgendein anderer Dichter. Giebt es aber viel Philosophen, denen man nachrühmen kann, daß sie mehr wirklich erhellende Strahlen in die geheimnisvollen Tiefen des menschlichen Innern geworfen, die vielfältige Bedingtheit unserer geistigen und sittlichen Natur glücklicher enthüllt, alles, was uns nach unten, wie nach oben zieht, ohne verleumderische Uebertreibungen, ohne pseudoidealistische Affektationen in Klarheit und Wahrheit, mit leiser und doch eindringlicher Rede, so unparteiisch gedeutet haben? Einige von Goethes anerkannten Meisterwerken gehören entschieden nicht in die Schule, hinsichtlich anderer sind die Meinungen geteilt. Aber auch die, welche einstimmig zugelassen werden, bergen ohne aufdringliche Lehrhaftigkeit zahlreiche philosophische Elemente in sich, wie alle gehaltvollen Dichtungen. Wer sich nicht zu der Meinung bekennt, daß man die Meisterwerke der Litteratur auf der Schule ohne alles Reflektieren und Dazwischenreden allein durch sich selbst wirken lassen soll, wird doch durch die Interpretation die latente Philosophie der Goethischen Dichtungen hervorzukehren suchen. Dazu bedarf es keiner Schulterminologie; aber ohne alles Reflektieren über den ethischen und psychologischen Gehalt seiner Dichtungen ist es doch nicht möglich, unfertige, aber dabei doch nach Erkenntnis des Menschlichen sich sehnende Menschen von dem Werke des Dichters viel mehr als den materiellen Gehalt erfassen zu lassen. Alle Belehrungen über das Technische, die im allgemeinen heute wohl zu sehr in die Breite gehen, würden für einen solchen Mangel keinen Ersatz bieten. Ein echtes lyrisches Gedicht geringen Umfangs von klarem Stimmungsgehalte kann man sich selbst erklären lassen. Wer die Erklärungskunst nicht als Meister handhabt, läuft sogar immer Gefahr, durch zu derbes Anfassen den Blütenstaub dieser zarten Poesie fortzuwischen. Für ein längeres Gedicht aber, in welchem die Phantasie einen Gedankenkern umspielt, und in noch höherem Grade für eine epische und dramatische Dichtung, bei welchen selbst von Dichtern, wie Goethe, in denen die

Naturkraft des Dichters waltete, viel mit Bewußtsein geschaffen worden ist, bedarf es eines geschickten Vermittlers, um dem lähmenden Befremden entgegenzuarbeiten. Die Poesie ist allerdings eine Naturgabe; aber sie lebt in keinem modernen Dichter mehr in voller, von Reflexion völlig freier Reinheit, und auch die Empfangenden haben in unserer zivilisierten Gesellschaft den Werken der Poesie gegenüber nicht mehr die natürliche Leichtigkeit des Verstehens. Ganz auf alle bildende Erziehung zum Erfassen eines Dichtwerkes wird man demnach heute in unseren Schulen nicht verzichten können. Von allen Aufgaben des Unterrichts ist diese freilich die schwerste. Bei der Erklärung fremdsprachlicher Litteraturwerke handelt es sich vorwiegend um das Wegräumen elementarer, durch eine verständige und verstandesmäßige Erklärung der Hauptsache nach zu bewältigender Schwierigkeiten. Hier aber setzt die Erklärung gleich an einem höheren Punkte ein und hat es fast durchweg mit Erwägungen zu thun, die an das Erfassen und an das formelle Geschick des Interpreten gleich hohe Anforderungen stellen. Mit der logischen Zergliederung ist da wenig gethan. Auch genügt es nicht, das Technische beleuchtet zu haben. Vor allem kommt es vielmehr auf eine psychologische Analyse an. Von dieser aber gilt das Wort Voltaires: Le secret d'ennuyer est celui de tout dire. Einige glückliche Bemerkungen, an richtiger Stelle eingefügt, wirken besser, als eine endlose methodische Kleinkauerei. Auch bedarf es dazu einer viel höheren Kunst des Fragens, was die heuristischen wie die kontrollierenden Fragen betrifft, als für alle andern Gebiete des Unterrichts. Man darf demnach wohl behaupten, daß die Lehrkunst in der richtigen Behandlung der nationalen Litteraturwerke gipfelt.

Aber Goethe ist keineswegs, im Gegensatz zu Schiller, ein Dichter, der da singt, wie der Vogel singt, der in den Zweigen wohnet, dem poetische Gestaltungen sich in durchaus unbewußtem Schaffen von der Seele loslösten. Lessing lehnte bekanntlich den Namen eines Dichters ab. Er fühle, sagte er, die lebendige Quelle nicht in sich, die durch eigene Kraft sich emporarbeite, durch eigene Kraft in so reichen, so frischen, so reinen Strahlen aufschieße: er müsse alles durch Druckwerk und Röhren aus sich herauspressen, müsse seine ganze Belesenheit gegenwärtig haben, müsse bei jedem Schritte alle Bemerkungen, die er jemals über Sitten und Leidenschaften gemacht, ruhig durchlaufen können. Was er da von sich sagt, ist weder ganz richtig, noch ganz unrichtig. Lessing war doch in einem höheren Grade Dichter, als es nach seinem eigenen Geständnis scheint, und es fehlte ihm auch wohl nicht das Bewußtsein seines Könnens. Man hat ihn deshalb einen umgekehrten Heuchler genannt. Dies aber ist klar, daß Schiller die Naturkraft des Dichters in weit höherem Grade besaß, und daß Goethe sie wiederum in noch weit höherem Grade besaß als Schiller. Er redet selbst einmal in einem Briefe an Schiller von dem unerklärlichen Instinkte, aus welchem das Werk des Dichters zu entstehen pflege. Aber es handelt sich an jener Stelle um glückliche Einzeleingebungen, die dem Dichter kommen müssen, und die er durch keine Energie des Nachdenkens erzwingen kann. Die Poesie ist nichts Verstandesmäßiges, was durch die schmeichlerischen Künste der Rede nachträglich mit Hilfe der Phantasie ausgestaltet wäre; aber abgesehen von den lyrischen Gedichten kleinen Umfangs, in welchen sich allerdings die Naturkraft des Dichters am reinsten offenbart, verschmäht sie nicht die Unterstützung des Gedankens, ja sie kann für umfangreiche und höheren Zielen zustrebende Schöpfungen diesen Bundesgenossen nicht einmal entbehren.

Nicht deshalb ist Goethe vor allem ein reiner Dichter, weil er den Gedanken von seiner Poesie fern hält, sondern weil seine Gedanken Geschautes vielmehr, als Erschlossenes enthalten. Vor ihm stand ein belebtes, gestaltenreiches Bild des menschlichen Wesens und Schicksals, das er schauend sich gebildet, nicht durch mühselige Schlußfolgerungen sich zusammengezimmert hatte. Solche Visionen müssen als die Urelemente seiner Poesie gelten; aber die Reflexion gesellte sich auch bei ihm hinzu und machte seine Poesie gedankenhaft. Auch dichtend bietet er Gedanken über das Geheimnis des Werdens und Lebens, über den Zusammenhang des Alls, über die ewigen, großen Gesetze, nach welchen wir alle unseres Daseins Kreise vollenden müssen, über die Grenzen der Menschheit, über das Göttliche, über den Sinn des Lebens und der Kunst. Und er hatte nicht bloß nachdenkliche Stunden, deren Ertrag sich in Aufsätzen, in zahllosen Sprüchen in Versen und in Prosa, in Epigrammen niedergelegt findet; nein auch unter seinen echten Dichtungen sind wenige, die nicht einen wirklich philosophischen Gehalt in sich bergen. Auch ihm war das Philosophieren natürlich, nur waren die Resultate seines Philosophierens, wie auch seiner wissenschaftlichen Studien, der Niederschlag des von ihm mit dem ideenhaften Auge des Dichters Geschauten. Das Einzelne, was er mit der idealen und starken Sinnlichkeit des Dichters erfaßte, enthüllte ihm zugleich das innere Wesen der Gattung und des Ganzen. Das war seine philosophische Anlage. So lange er die Jugendlichkeit besaß, die zum Gedeihen der dichterischen Thätigkeit notwendig ist, waren jene beiden menschlichen Hauptkräfte in ihm in schönster Harmonie. Als aber seine Kraft des Schauens ihre Frische eingebüßt hatte und erlahmte, gewann der philosophische Trieb die Ueberhand, und es entstand jene mystisch-symbolische Poesie seiner letzten Periode.

Nicht bloß Schillers, auch Goethes Poesie ist gedankenreich, bald reflektierend über das täglich sich der Beobachtung Aufdrängende, bald auch den höchsten Bildungsproblemen und Erkenntnisfragen zusteuernd, bald im urkräftigen Tone volkstümlicher Lebensweisheit, bald voll Würde und Ernst, ja zur größten Erhabenheit angespannt und für die ewigen Rätsel des Lebens einen Ausdruck suchend, bald direkt betrachtend und belehrend, bald in plastischen Gestalten reichen und tiefen Gedankengehalt verkörpernd. Man hat bisher vergeblich versucht, sein vielseitiges Wesen durch eine kurze Formel zu charakterisieren. Sein Geist war ein klarer und verdeutlichender Spiegel, der die Dinge und Menschen treu, aber schärfer ausgeprägt, als sie dem gewöhnlichen Blick erscheinen, zurückgab. Wer war je williger, fremde Eigentümlichkeit zu erkennen und anzuerkennen? Dabei betrachtete er es doch als die Hauptaufgabe seines Lebens, nicht möglichst viel fremden Stoff sich anzudrängen, sondern alles, was er an Kräften in sich fühlte, zu einer vollen und harmonischen Entwicklung zu bringen, wenn auch mit Hülfe des Fremden, doch ohne sich an das Fremde zu verlieren. Poetischer Gehalt, sagte er, sei Gehalt des eigenen Lebens, und der wahre Künstler, meinte er, fördere immer nur sein Individuum zu Tage. Ohne Eitelkeit und litterarischen Ehrgeiz, weder um die Gunst der Menge buhlend, noch auch nur nach dem Beifall der Besten strebend, hat er die Entwicklungskrisen seines Innern mit den Mitteln der Kunst, für welche er geschaffen war, in gutem Sinne rücksichtslos zum Ausdruck gebracht. Sich selbst befreite er so von dem Drucke der lastenden Gefühle und Gedanken, und für die andern ist sein mit Wahrheit und höchster poetischer Kraft dargestelltes Innenleben zu einem Orientierungspunkte auf den verschlungenen Pfaden geworden, die sie selbst zu wandeln

haben. Was er in seinen besten lyrischen, epischen, dramatischen Dichtungen geschaffen hat, erfreut uns nicht bloß, blendet uns nicht bloß, erhitzt uns nicht bloß die Einbildungskraft, sondern antwortet mit vollem und deutlichem Klange auf das verworrene, aber verwandte Tönen in unserem eigenen Innern. Die Philosophie müßte wahrlich als ein müßiges Spiel des Kopfes und nicht, was sie doch ist, als etwas mit zwingender Notwendigkeit aus der Natur des Menschen Geborenes erscheinen, wenn ein Dichter, wie Goethe, der nicht bloß mit treuer Anschauung das Bild des Lebens aufzufangen, sondern sich auch alle wesentlichen Regungen und Strebungen seines Innern zu deuten bemüht war, nicht zugleich als ein Philosoph gelten dürfte. Man kann ihn auch Schülern nicht erklären, ohne die philosophischen Elemente seiner Dichtung hervorzukehren.

Vielleicht wird man aber einwenden, daß Goethe überhaupt kein Dichter für die Jugend ist. Diese liebt das Starke und Glänzende. Goethes leise Art entspricht nicht ihrem poetischen und philosophischen Sehnen. Nur von einigen seiner Jugendgedichte, ferner von Werthers Leiden, vom Götz und von der Hälfte etwa des ersten Teiles des Faust kann man sagen, daß die Jugend ihnen mit vollem Herzen ehrlich entgegenjauchzen wird. Unter den Balladen Goethes sind einige, die sich in der Schule das Bürgerrecht erworben haben. Aber weder ihre feineren poetischen Eigenschaften sind dem Schüler recht zugänglich, noch ihr Gedankengehalt, während die Schillers durch ihre reiche und glänzende Ausführung, durch ihren stolzen Rhythmus und durch die Pracht ihrer Sprache, nicht minder aber durch ihre sichtbar philosophischen Höhen zustrebenden Gedanken allem andern gegenüber, was die deutsche Litteratur zu bieten vermag, sich an erster Stelle bisher im Herzen der Jugend und auch im Herzen des Volkes behauptet haben.

Auch Goethes Hermann und Dorothea kommt hinsichtlich der Wirkung selbst auf reifere Schüler nicht von ferne der glanzvollen und starken Gedankendichtung Schillers gleich. Es ist indessen so viel geschehen, um diese Dichtung in ihr richtiges Licht zu rücken, daß es dem Lehrer nicht schwer werden kann, zwischen dem Dichter und der Jugend zu vermitteln und das Befremden, mit welchem sie dem gar so gewöhnlich und einfach scheinenden Inhalt und der zwar klaren, aber seltsam gemacht scheinenden Sprache gegenübersteht, zu besiegen. Nichts ist leichter heute, als Hermann und Dorothea zu preisen. Man sagt, daß uns daraus ein geläuterter Geist echter Humanität entgegenwehe, daß diese Dichtung den deutschen Geist in echter Wesenhaftigkeit zeige, ohne alles Krankhafte und Irrige, und daß sie ebenso deutsch als homerisch und human sei; man preist sie als das Epos von der deutschen Bürgertugend, von der deutschen Familie; man lobt auch die darüber ausgegossene Fülle glücklich geprägter Sentenzen, die echte Lebensweisheit böten im Gegensatz zu den Prachtgedanken Schillers; man bewundert die Kunst des Dichters, der hier mit unscheinbaren Mitteln die größten Wirkungen erzielt und einen so alltäglich scheinenden Vorgang in den Strom der großen, weltbewegenden Mächte zu leiten verstanden habe. Dazu kommt, daß die Dichtung kaum etwas enthält, was nicht in Knaben- wie in Mädchenschulen frei besprochen werden könnte. Höchstens würde vielleicht mancher die Pflege, die Dorothea der Wöchnerin zu teil werden läßt, daraus hinwegwünschen. Es giebt aber keine größere Schwierigkeit als die der Einfachheit. Freuen wir uns, daß diese Dichtung durch erläuternde und pädagogische Bemühungen für die Schule erworben worden ist; aber versprechen wir uns weder von der milden, geläuterten Kunst des Dichters, noch von der humanen Lebensauffassung, die darin

niedergelegt ist, eine starke und nachhaltige Wirkung auf unsere Jugend. Es bedarf einer männlichen Reife des Empfindens und Denkens, um die einfache und gemütvolle, aber ungeschickt verschlossene Tüchtigkeit Hermanns nach ihrem Verdienst zu würdigen. Ebenso lebt von der künftigen Geliebten in der Seele des deutschen Jünglings ein Bild, welches mit dieser ruhigen, kräftigen, verständigen, von aller Gefühlsschwelgerei freien Dorothea kaum etwas gemein hat. Was die reiche Spruchweisheit dieser Dichtung[1]) schließlich betrifft, so wird der Jüngling, der ja sublimis ist, sie zu selbstverständlich finden. Das alles glaubt er längst zu wissen. Auch ist sein Geschmack noch nicht hinlänglich gereift, um die wundervolle Plastik der Charakterschilderung zu würdigen. Aber die Jugend ist willig, an das zu glauben, was von allen Seiten in starken Ausdrücken als vortrefflich gepriesen wird. So lange die Kritiker in den Zeitungen also nicht sagen, daß Hermann und Dorothea eine langweilige, philisterhafte Schuldichtung ist und nüchtern und matt erscheint neben den kraft- und lebensvollen Schöpfungen der gepriesenen Modernen, wird man die Jugend auch gewinnen können, sich in die friedliche, alltäglich scheinende Welt dieses Epos, deren keusche Wahrheit doch die wesentlichen Urelemente des menschlichen Empfindens in sich birgt, einzuleben. Damit wäre viel gewonnen. Hier vor allem hat Goethe ja bewiesen, daß man das Wahre und Schöne nicht von den Sternen herunterzuholen braucht, daß alles echt Menschliche für den, dessen Blick geklärt, dessen Geist gebildet ist, aller Orten zu finden ist. Nicht anders als über die dichterische Schönheit dachte Goethe über die philosophische Wahrheit. Was dem Menschen über das Wesen und die Ziele seines problematischen Lebens zu wissen bestimmt sei, das, meinte er wohl, könne er durch eine liebevolle Versenkung an das tagtäglich sich an seine Sinne Drängende finden, und er hielt diesen Weg für sicherer, zu einer Lebensphilosophie zu gelangen, als den der eigentlichen philosophischen Spekulation.

Ich muß es mir versagen, die in der Schule behandelten, nicht eben zahlreichen Dichtungen Goethes im einzelnen genau auf ihre philosophische Ergiebigkeit hin zu prüfen. Ein großer Dichter stellt, auch ohne lehrhaft sein zu wollen, in jeder Dichtung von einigem Umfange ein ethisch-psychologisches Problem von ewig-menschlichem Interesse dar. Gegen eine Behandlung solcher Dichtungen selbst vor reiferen Schülern wird man als Erwachsener immer einige Bedenken hegen. Wenn schon Lessing sagte, er schriebe nicht für kleine Knaben, die voller Stolz zur Schule gehn, was scheint man da erst von Goethe sagen zu müssen? Dem gegenüber gebe ich erstens zu bemerken, daß es sehr verschiedene Grade des Verstehens und Nichtverstehens giebt. Wer mit dem Studium hervorragender Werke durchaus warten will, bis er zum Verstehen ganz reif ist, der gleicht jenem Bauer in der Fabel:

Rusticus exspectat dum defluat amnis, at ille
Labitur et labetur in omne volubilis aevum.

Sodann kann man jenem Goethischen Worte, das Beste sei gerade für die Jugend gut genug, dieses andere an die Seite setzen, das Höchste sei für die Jugend gerade hoch genug. Sie besitzt nicht bloß ein sehnsüchtiges Verlangen nach dem Höchsten, sondern auch ein ahnendes Verständnis für das Höchste und zugleich eine viel größere Leichtigkeit als die Menschen des reiferen Alters, bei mangelnder äußerer Erfahrung die Situationen und Charaktere einer Dich-

1) Ich verweise auf den Aufsatz von A. Biese (Pädagogik und Poesie) „Die Lebensweisheit in Goethes Hermann und Dorothea".

tung richtig und treu zu erfassen. „Ich schrieb meinem Götz von Berlichingen", sagt Goethe, „als junger Mensch von zweiundzwanzig und erstaunte zehn Jahre später über die Wahrheit meiner Darstellung. Erlebt und gesehen hatte ich bekanntlich dergleichen nicht, und ich mußte also die Kenntnis mannigfaltiger menschlicher Zustände durch Antizipation besitzen". Diese Gabe, mit einer geringen äußeren und inneren Erfahrung erstaunlich viel zu leisten, ist dem Jüngling mit dem Genie gemeinsam. Die Urelemente des menschlichen Empfindens drängen sich früh auch in den Kreis des engsten und geräuschlosesten Lebens. Mit diesem Erfahrungsmaterial ausgerüstet, wagen sich beide an das scheinbar Entlegenste, während die nüchternen, verständigen Menschen, die sogenannten Reisen, auf Schritt und Tritt nach bestätigenden Erfahrungen auslugen, um sich vor dem Fehlgreifen zu bewahren. Die nachempfindende Kraft der Jugend wird nicht leicht Charakteren, Zuständen, Gedanken gegenüber versagen, die dem Brennpunkte des menschlichen Strebens, Liebens und Hassens nahe stehen. Nur darf man ihr natürliches Licht nicht durch alles pressende Erklärungen verwirren, wie überhaupt Kommentatoren nie vergessen sollten, daß die, zu denen sie sprechen, gewissermaßen doch auch denkende Wesen sind. Noch weniger darf man freilich das zur Erklärung Gesagte alles in den nächsten Stunden durch Fragen wieder eintreiben wollen. Eine solche Dichtung von tiefstem ethischem und psychologischem Gehalte, die auf den Kern des menschlichen Wesens zielt und eben deshalb dem ahnenden Verständnis des Jünglings zugänglich ist, wenn er sie auch nicht auszuschöpfen vermag, ist der erste Teil des Faust, seinem Hauptbestandteile nach. Egmont, Iphigenie, vor allem Tasso stehen dem Verständnis des Jünglings ferner. Was Egmont betrifft, so gehört er auch in dieser Hinsicht einer mittleren Stufe an. Egmont hat nicht mehr ganz die starke Ursprünglichkeit eines natürlichen Empfindens: die Verhältnisse, gegen die er sich sträubt, haben doch schon einige fremde Tropfen in sein Blut hineingearbeitet und trotz aller freundlichen Mittel, die er dagegen angewendet hat, ist ihm doch davon etwas geblieben. Um diese Dichtung zu verstehen, bedarf es schon einer angewandten und abgeleiteten Psychologie, für welche die Jugend keine sicher ahnende Antizipation besitzt, weil dazu eine gewisse Breite der äußeren Erfahrung unentbehrlich ist. Was das Verhältnis Fausts zu Gretchen, Egmonts zu Klärchen aber betrifft, so wage ich zu behaupten, daß es für die Jugend leichter ist, es rein im Sinne Goethes zu erfassen, als für die Erwachsenen, die sich erst zwingen müssen, beim Anblick eines nicht legalisierten Naturtriebes alle häßlichen Nebengedanken zu verbannen.

An Ergiebigkeit für das Erfassen des sittlichen Problems und für die Erkenntnis der menschlichen Seele kommt nach der gewöhnlichen Auffassung unter den Goethischen Dichtungen keine der Iphigenie gleich. Man kann wohl sagen, daß die pädagogische Interpretenkunst mit Erfolg bemüht gewesen ist, Hermann und Dorothea und Iphigenie, zwei eigentlich der Jugend nicht zugängliche Dichtungen, für die Schule zu erobern. Nach dem, was darüber geschrieben worden ist, wird auch ein nicht eben geschickter Lehrer um leidlich passende Erklärungen bei diesen Stücken nicht verlegen sein. Iphigenie hat mit ihrer sanften Hoheit nicht bloß über Thoas, sondern auch über die widerstrebenden modernen Menschen gesiegt. Bei ihrem Erscheinen kaum beachtet, ist sie durch die Bemühungen der Schule zum Gemeingut aller Gebildeten geworden. „Das Stück", sagt W. Münch, „hat zum besten Teil unserer Bildung unvergleichlich viel beigetragen. — Wir finden darin alle echteste Kultur aus Vergangenheit und Gegenwart in ein edles Bild zusammen-

geschmolzen". Der leise und feine Geist dieser Dichtung scheint sie zunächst der Jugend zu verschließen. Was sie bietet, liegt von der elementaren Urkraft des menschlichen Wollens weitab. Die Kälte und Verlegenheit, mit welcher man im Anfang diesem Stücke gegenüberstand, schien klar zu beweisen, daß es nur zu einer kleinen, unter ganz besonderen Verhältnissen, fern von dem rohen Leben gebildeten Gemeinde sprechen konnte. Aber der Erfolg hat bewiesen, daß es auch auf weitere Kreise und vor allem auch auf die Jugend wirkt, obgleich es immerhin einer geschickt dargebotenen Hilfe bedarf, um dieser eine so feine Seelenmalerei von so tief gedämpfter Leidenschaftlichkeit verständlich und sympathisch zu machen. Es ist erstaunlich, daß ein aus Anschauungen und Empfindungen heraus schaffender Dichter wie Goethe doch in seiner Iphigenie ein Werk hervorgebracht hat, was jeden mit einigem Bewußtsein Litterarisches Genießenden zu ethischen, psychologischen, kulturhistorischen Betrachtungen förmlich zwingt. Dieses Stück verträgt deshalb eine schulmäßige Behandlung besser als irgendein anderes. Es kann nicht so leicht zerredet werden. Ueberdies gehört es zwei Welten zugleich an, wie es ja auch bei seinem Erscheinen von der einen Seite erstaunlich ungriechisch, von der andern erstaunlich griechisch genannt wurde. Ausgeführt ohne moralisch lehrhaften Hintergedanken, weckt es doch das Nachdenken über das im echtesten Sinne Menschliche und nährt in der heilsamsten Weise den natürlichen Hang, das eigene wie das menschliche Wollen überhaupt zum Gegenstande sinnender Betrachtung zu machen.

Anders steht es mit Torquato Tasso. Diese Dichtung aus der Schule durchaus zu verbannen liegt kein Grund vor; aber die psychologische Analyse ist hier noch um vieles feiner als in der Iphigenie. Dazu kommt, daß diese Art zu empfinden nicht in den Tiefen des allgemeinen menschlichen Wesens wurzelt. Deshalb kann sie der Jugend auch nicht durch ihr glücklich vorausahnendes Verständnis eröffnet werden. Der feine Geist feinster Bildung, der das Stück durchweht, zeigt nicht die in unserem Wesen angelegten Bildungskeime in gerader Linie entwickelt, sondern einen unter besonderen Einflüssen zustande gekommenen Spezialzustand der Bildung. Nicht bloß Gretchen und Klärchen, sondern auch Iphigenie kann jedem verständlich werden, der die normale Anlage zur echten Menschlichkeit besitzt. Um aber die geistreiche Munterkeit Leonorens, die sanfte Trauer der edlen Prinzessin nachempfindend zu würdigen, dazu bedarf es nicht sowohl einer voll und reich entwickelten, als einer auf einem Seitenwege bis zum zarten und schönen Empfinden gesteigerten Bildung. Vor allem kann man auch von Tasso selbst nicht sagen, daß er wie Faust ein vollgültiger Repräsentant der Menschheit ist. Er ist von zu besonderer, ganz irdischer Verkehrtheit, als daß sein Schicksal das Märtyrertum des Genies überhaupt verkörpern könnte. Antonio nun vollends mit seiner praktischen und hofmännischen Reife ist wenig geeignet, ethische und psychologische Entwicklungskrisen in dem werdenden Menschen hervorzurufen, während der Gewordene und nach Offenbarungen ersten Ranges nicht mehr sehnsüchtig Verlangende sich der interessanten und mit künstlerischer Feinheit ausgeführten Seelenmalerei freuen wird. Dazu kommt, daß die Dichter Tasso und Ariost für den Schüler bloße Namen bleiben werden. Der Zwischenraum, der Iphigenie und Tasso trennt, ist weit größer als gewöhnlich geglaubt wird. Wenn ich nicht irre, so verdankt diese Dichtung ihre Einführung in die Schule vornehmlich ihrer geschlechtlichen Unsträflichkeit. An unmittelbarem, philosophischem Gehalt ist sie im übrigen reich. Herrlich geschliffene Sentenzen sind darüber ausgesäet in verschwenderischer Fülle. Aber

diese Sentenzen zielen, wie es dem Geiste dieser Dichtung gemäß ist, nicht auf die Urprobleme des menschlischen Erkenntnisdranges, wie die Sentenzen des Faust, sondern auf das, was einer bis zur Verfeinerung gebildeten Gesellschaft interessant ist.

Wenn es wahr ist, daß das Gesamtresultat von Goethes schriftstellerischer und dichterischer Thätigkeit eine Klärung des menschlichen Bewußtseins ist, eine vielseitige, um nicht zu sagen, allseitige Beleuchtung des Lebens, eine harmonische, nichts Wesentliches übersehende Darstellung des menschlichen Innern und seines Ringens nach Erkenntnis und Menschlichkeit, so wird man vielleicht finden dürfen, daß man reiferen Schülern außer jener in seinen Hauptdichtungen verkörperten Lebensphilosophie auch aus der Fülle seiner direkten Betrachtungen über Leben und Welt, über Kunst, Kultur, Wissenschaft und Geschichte eine passende Auswahl bieten müßte. Was er Derartiges in Dichtung und Wahrheit bietet, könnte durch Aehnliches aus der Italienischen Reise ergänzt werden. Zu den indirekten Konfessionen seiner Dichtungen könnten sich direkte Konfessionen aus seinen Briefen, biographischen Aufzeichnungen, Gesprächen gesellen. Dazu kommen seine Sprüche in Versen und in Prosa. Auch wenn Goethe von sich selbst redet, bietet er ja Offenbarungen des Menschlichen überhaupt. Man hat viel von seiner Lebenskunst, von seiner Selbsterziehung geredet. Von all dem Beschaulichen, was die Betrachtung seiner selbst und der andern in prosaische oder dichterische Form gegossen hat, müßte der werdenden Generation mehr als bisher, wie mir scheint, dargeboten werden. Er ist ein Orakel, welches auf alles antwortet. Mit einem solchen überragenden Geiste sich über das, was unter der ewig wechselnden Oberfläche des Lebens dasselbe bleibt, zu beraten, ist höchster Gewinn und höchster Genuß zugleich. Der Jugend muß das Verlangen geweckt werden, an dieser reinen Quelle ihren Erkenntnisdurst zu löschen. Sie darf mit Goethe nicht abgeschlossen zu haben glauben, wenn ihr Götz, Egmont, Hermann und Dorothea, Iphigenie schulmäßig erklärt und außerdem die äußeren Ereignisse aus Goethes Leben mitgeteilt worden sind. Von jenen Gedanken, die ihm ungestört in seinen einsam meditierenden Stunden aus der Seele flossen, in denen er selbst das Eigenste erblickte, was ihm angehöre, sollte man ein nicht zu bescheidenes Quantum zum Nutz und Frommen auch der Jugend zusammenstellen. Sie beschäftigen sich mit so ziemlich allen Gebieten des Lebens und stellen in ihrer Gesamtheit die edelste Popularphilosophie dar. Von künstlicher, schulmäßiger Ausstaffierung ist in ihnen nie die Rede. Sie bieten sich stets in einem echten Deutsch dar und haben nur den vornehmen Fehler, daß sie, auch wenn sie Außerordentliches und höchst Bemerkenswertes sagen, oft ganz Bekanntes und Selbstverständliches zu sagen scheinen. Eine dankenswerte, wenn auch nicht umfangreiche Zusammenstellung solcher charakteristischen Stellen aus Goethes Schriften bietet Emil Grosse in einer Programmbeilage des Wilhelmgymnasiums in Königsberg. Was sonst wohl an Prosastücken aus Goethe für die Schulen veröffentlicht ist, verfolgt einen andern Zweck. Man findet da wohl längere Abschnitte aus Dichtung und Wahrheit, aus der Italienischen Reise, aus dem Feldzuge in der Champagne, aus den Wahlverwandtschaften und W. Meister, auch aus seinen Briefen. Daneben wünschte man aber knapp formulierte, spruchartige Gedanken Goethes, wie er deren so viele hat, über die durch keinen Wechsel der Zeiten zu verdrängenden Hauptgegenstände des menschlichen Wollens und Denkens, die dem Werdenden eine fruchtbare Anregung zur menschlichen Besinnung, dem Gewordenen später eine Rettungsinsel in der zerstreuenden Aufregung des

Lebens werden könnten. Einem solchen Goethe-Lesebuch redet z. B. Münch in seinem vortrefflichen Vortrage über Goethe in der deutschen Schule das Wort, indem er zugleich Beispiele von aphoristischen Citaten bietet, aus denen, wer sie sich zu eigen zu machen die Kraft besitzt, eine intimere Kenntnis Goethes und damit des Menschen überhaupt und seiner selbst gewinnen kann. Eben deshalb weil Goethes Philosophie, d. h. seine, wiewohl einzeln geborenen, sich doch zu einem Ganzen zusammenschließenden Gedanken über den Menschen, über das Leben, über die Welt sich in einer naiven, durch keine Bemühungen um Einheit und Vollständigkeit erschwerten und verdunkelten Sprache darbieten, sind sie für die Jugendbildung wie für die Volksbildung von unschätzbarem Werte. Ist das auch nicht die eigentliche Philosophie, so stellt es doch das Urmaterial dar, aus welchem alles echte Philosophieren stets geboren worden ist. Mit den Kräften des Philosophen zugleich und des Dichters schuf er sich ein Totalbild des Lebens, ja des Weltganzen. Er war voll liebender Aufmerksamkeit für das Einzelne, von dem er oft mit unersättlichem Sammlerfleiß möglichst viel zusammenzuraffen schien, das ihm aber doch nur deshalb Wert hatte, weil es ihm in glücklicher Weise das Gesetz des Ganzen zu enthüllen schien. Diesem κοινὸς νόμος διὰ πάντων ἐρχόμενος spähte er nach, sowohl wenn er wissenschaftlich, als auch wenn er poetisch gestimmt war, und in seinem Erfassen war die Spinozistische Grundüberzeugung von der innern, aus einer Einheit geborenen Gesetzmäßigkeit und Verwandtschaft der Erscheinungen mit dem pantheistischen Beseelungstriebe des Dichters aufs glücklichste verbunden. Daher die Milde und Versöhnlichkeit seines Wesens; daher seine Neigung, das Einzelne, mochte es ein Naturgegenstand, mochte es ein Mensch sein, bedeutend zu finden. Wo das gewöhnliche Auge nur Gewöhnliches erblickte, entdeckte sein philosophisch-dichterischer Blick die ewigen Züge des Ganzen wieder, von dessen Grunde sich in interessanter Nuancierung dieses Besondere abzuheben schien. Wer von dieser seiner Philosophie nichts gemerkt hat, der hat seines eigensten Geistes keinen Hauch verspürt. Auch die Jugend muß mit dieser Goethischen Betrachtungsweise bekannt gemacht werden. Wie will man ihr auch anders die Gestalten seiner Dichtungen erklären? Was seinen Dichtungen Wirkliches zu Grunde liegt, genügt nie, ihr Wunder zu erklären, und wenn man mit noch viel emsigerem Fleiße die Geschichte seines äußeren Lebens durchforschte. Man versteht erst seine Abweichungen von der Wirklichkeit, und man versteht erst den Sinn des Ganzen, wenn man aus den zufälligen Vorgängen seines Lebens, die ihm Veranlassung zum Dichten wurden, jenes ihm als bedeutend Erschienene erfaßt hat, was er nachher, durchaus unbekümmert um Uebereinstimmung mit dem, was wirklich geschehen war, zur Seele seiner Dichtung gemacht hat.

Zum Schluß noch einige kurz das Wesentliche zusammenfassenden Bemerkungen über Schiller, den man so oft als den Lehrer und Erzieher der Deutschen gepriesen hat. Während die Dichtungen aus Goethes reifster Periode bei ihrem Erscheinen nur von wenigen Auserwählten nach Gebühr gewürdigt wurden, wurden Schillers Dramen aus derselben Zeit mit einer stürmischen Freude begrüßt. „Nicht Goethe", sagt V. Hehn, „sondern Schiller war der poetisch vollendete Ausdruck des 18. Jahrhunderts, der dreifach oder hundertfach erhöhte Klopstock. Er brachte Goethes humane Idealwelt den Menschen näher, versetzt mit leidenschaftlicher Beredsamkeit, der Pracht weitgreifender Worte, dem Schwunge edler Gesinnungen". „Von Schiller", sagt derselbe, „eignet sich fast alles für den Jugendunterricht, von Goethes Dichtungen nur wenige". Auch heute ist Schiller der populärste und bekannteste

unserer Klassiker. Die echten Kinder unserer Zeit betrachten ihn jedoch als einen Antiquierten, den man der harmlosen Jugend überlassen müsse, von dem der Mann aber heute nichts mehr lernen könne. Dazu kommt, daß der hohe sittliche Geist, von dem seine Dichtungen durchweht sind, in unserem Jahrhundert in den Augen des nüchternen, praktischen Mannes eine ideale Dummheit ist, eine εὐγενὴς εὐήθεια, wie der Sophist bei Plato sagt. Es ist fast zu verwundern, daß man noch nicht stürmisch verlangt hat, Schiller aus den Schulen zu verbannen. Gerade weil er durch den Glanz und Schwung seiner Sprache eine so unterjochende, erzieherische Kraft gewinnt und dem jugendlichen Empfinden so sympathisch ist, müßte er einem Geschlechte, welches die heranwachsende Generation vor allem zur praktischen Brauchbarkeit und rührigen Geschäftigkeit erzogen sehen möchte, höchst verdächtig erscheinen. Nicht bloß in seinen philosophischen Schriften, die nur von wenigen gelesen werden, sondern auch in seinen Dichtungen ist eine Lebensauffassung niedergelegt, die zu dem, was heute als richtig und erstrebenswert gilt, den denkbar größten Gegensatz bildet.

Schillers philosophische Schriften selbst freilich sind, um es schroff herauszusagen, zu schwer für die Schule. Höchstens könnte man mit Schülern die kurze, aber gehaltvolle Abhandlung über das Erhabene lesen, die der letzten Zeit seines Lebens angehört und in klarer Sprache die Hauptsätze seines Philosophierens resumiert. Außerdem vielleicht noch die Gedanken über den Gebrauch des Gemeinen und Niedrigen in der Kunst und die Abhandlung über die notwendigen Grenzen beim Gebrauch schöner Formen. Entschieden zu schwer aber ist die Schrift über Anmut und Würde, abgesehen vielleicht von dem Abschnitt über die schöne Seele. Viel zu schwer vor allem sind die Briefe über die ästhetische Erziehung des Menschen. Auch aus der Abhandlung über naive und sentimentalische Dichtung wird man nur einzelne Abschnitte für die Schule brauchbar finden. In erster Linie verdienen besprochen zu werden seine Gedanken über Natur und Kultur, über das Ziel der menschlichen Entwicklung, über die Kulturmission der Kunst, über jenen Zustand, den er als schöne Seele bezeichnet, über die von ihm als Ideal der Menschheit definierte Harmonie der sinnlichen und vernünftigen Natur, seine Charakteristik des Realisten und Idealisten, seine Beurteilung Goethes, seine Schilderung der Ausartungen des Realismus und Idealismus. Freilich kann man nicht leugnen, daß die philosophischen Gedanken Schillers, wie Imelmann in der Einleitung zu seiner Schulausgabe der kleineren philosophischen Schriften sehr schön bemerkt, dem Empfänglichen nicht bloß hohe Maßstäbe für Kunst und Leben bieten, sondern erst ein volleres und wärmeres Verständnis des Dichters ermöglichen. Auch in die Erklärung seiner Balladen und Dramen muß man manches aus den philosophischen Schriften Hergeholte mit einfließen lassen.

Aber selbst wer auf Schillers ästhetisch-moralische Abhandlungen durchaus wegen ihrer großen Schwierigkeit verzichten zu müssen glaubt, braucht ja deshalb auf Schillers Philosophie nicht zu verzichten. Wie will man überdies Schillers Poesie in ihrem richtigen Lichte erblicken, wenn man sich nicht mit seinem Gedanken von der Kulturmission des Schönen durchdrungen hat? Sein Philosophieren und sein Dichten sind einer gemeinsamen Wurzel entsprossen. Ist seine Dichtung doch mit Philosophie förmlich durchtränkt, auch wenn er nicht geradezu philosophiert. Dazu kommen dann seine eigentlich philosophischen Gedichte, die hier aufzuzählen und zu rühmen wirklich Eulen nach Athen tragen hieße, vor allem auch seine prachtvollen Ausprä-

ungen philosophischer Gedanken mannigfaltiger Art in Distichen. Von so ziemlich allem, was er als Philosoph gedacht, bietet er in Versen sehr anregende, auf das Wesentliche zusammengedrängte und doch zur glücklichsten Klarheit herausgearbeitete Gegenstücke. Alle diese bald in spruchartigen, bald in ausgeführteren Gedichten vorgetragenen philosophischen Gedanken besitzen die Eigenschaft der αὐτάρκεια, d. h. sie sind auch für den durchaus verständlich, der aus Schillers philosophischen Abhandlungen nicht weiß, auf wie anstrengendem Wege er oft zu diesen geklärten und scheinbar so mühelos gefundenen Resultaten gelangt ist. Für den aber, der auch an der spekulativen Geistesarbeit Schillers teil genommen hat, gewinnen sie doch ein noch charakteristischeres Aussehen, wie sie ihm auch tiefer und gewichtiger scheinen werden. Nach dem schulmäßigen Philosophieren scheint Schiller hier zu einem natürlichen, aber durch die vorangegangene spekulative Anstrengung potenzierten natürlichen Denken zurückgekehrt. Diese in poetische Form gegossenen Gedanken müßten für jeden auf den Wegen der Bildung wandelnden Deutschen zu einem ἐγχειρίδιον werden. Sind sie doch eben so klar als tief, ebenso reich als vielseitig! Dazu besitzen sie eine bedeutende, in die Höhe ziehende Kraft und nähren, ohne ins Süßliche und abstoßend Erbauliche zu verfallen, das Gefühl von der Würde des Menschen. Fast möchte ich behaupten, daß es in der deutschen Litteratur nichts giebt, was dieser in Verse gegossenen Philosophie Schillers an bildendem Werte und erzieherischer Kraft gleichkäme.

Gr. Lichterfelde bei Berlin. **Oskar Weißenfels.**

Ferienbetrachtungen über die bayerische Schulordnung.

Die Erwartung des verstorbenen Ministers von Müller, es werde die 1891 geschaffene Schulordnung für die humanistischen Gymnasien Bayerns ein Vierteljahrhundert genügen, scheint sich nicht zu erfüllen. Bei der geradezu unheimlichen Hast, mit der in jüngster Zeit die Schulfragen behandelt werden, überlegt jedes Unterrichtsministerium, was an seinen Schuleinrichtungen verbesserungsbedürftig sei. So wurde denn auch in Bayern bei der letzten Tagung der Landstände erklärt, das Ministerium denke an eine Durchsicht der Schulordnung. Mittlerweile verlautete auch, daß im Obersten Schulrat Beratungen darüber stattfinden, zunächst namentlich über den Lehrplan der neueren Sprachen, der Mathematik [1]) und der Naturwissenschaften. Was der leitenden Unterrichtsbehörde verbesserungsbedürftig dünkt, darüber vernimmt man wenig. Um so mehr scheint es angemessen, daß die Lehrer, die täglich den Weisungen der Schulordnung und der Instruktion zu folgen haben, auf solche Einzelheiten aufmerksam machen, die bei einer Aenderung der bestehenden Bestimmungen etwa ins Auge zu fassen sind.

Nur um Einzelheiten kann es sich ja handeln, denn unser altes Gymnasium will jetzt, da seine Gegner sich doch wohl befriedigt fühlen, niemand mehr niederreißen. Seine Grundfesten und seine Umfassungsmauern werden also bestehen bleiben, ob aber an der inneren Einteilung nicht Veränderungen vorgenommen, ob nicht einzelne Gelasse vergrößert oder verkleinert werden sollen, das mag man wohl ernsthaft erwägen.

Wenn es richtig ist, daß eine gedeihliche Durchführung auch der weisesten Bestimmungen von der Tüchtigkeit und Begeisterung der Lehrer bedingt ist, so darf von deren Verwendung wohl zuerst gesprochen werden. An den bayerischen

1) Mittlerweile sind (zu Anfang des Schuljahres 1901/02) neue Bestimmungen über den französischen und mathematischen Unterricht erschienen.

Gymnasien herrschte von jeher das Klaßlehrersystem. Eine Zeit lang schien es zwar, als ob man an einzelnen Studienanstalten, offenbar durch das norddeutsche Vorbild veranlaßt, sich allmählich mehr dem Fachlehrersystem zuwenden wolle, aber gegenwärtig ist man wieder fast völlig zu der alten Einrichtung zurückgekehrt, — gewiß nicht immer zum Segen des Unterrichtes. Denn wenn das Klaßlehrersystem auf der unteren Stufe fast unerläßlich[1]) und in den mittleren Klassen größtenteils nützlich ist, so bedarf es auf der obersten Stufe sicherlich einer Beschränkung. Giebt es doch ganz gewiß nur wenige, sehr wenige Lehrer — ich bezweifle überhaupt, ob es solche giebt — die in den beiden alten Sprachen, im Deutschen und in der Geschichte „aus dem Vollen schöpfen" können. Das hat man in Bayern nie einsehen wollen, aber wer es heutzutage noch leugnet, weiß kaum, in welchem Umfang der Lehrer der obersten Klassen die einzelnen Disziplinen beherrschen muß oder soll. Und daß das strenge Klaßlehrersystem in den obersten Klassen um so bedenklicher wird, in je späterem Lebensalter die Lehrer in die höheren Klassen gelangen, dagegen möge man in den leitenden Kreisen die Augen nicht verschließen. An einer Stelle (§ 43 Abs. 5) äußert übrigens die Schulordnung selbst einen Zweifel an der Nützlichkeit der strengen Anwendung des Klaßlehrersystems. Dort heißt es nämlich: „Der Geschichtsunterricht wird entweder von dem Ordinarius, wenn derselbe hiefür Befähigung zeigt, oder von einem anderen dafür speziell geprüften Lehrer der Anstalt erteilt." Mit mindestens dem gleichen Recht ist dieselbe Beschränkung bezüglich des mittelhochdeutschen Unterrichts auszusprechen.

Aber auch die Geographie, dieses größte Schmerzenskind unserer Gymnasien, kann bei dem starren Klaßlehrersystem sehr zu Schaden kommen. Uebrigens hat man vor zehn Jahren diesem Fache noch einen besonderen Schlag dadurch versetzt, daß man ihm in der 5. Klasse eine Stunde entzog, obwohl doch genugsam bekannt ist, wie gering die geographischen Kenntnisse unserer Gymnasiasten sind. Die Furcht vor einer Stundenvermehrung, die Minister von Müller bei allen Veränderungen des Lehrplans beherrschte, ist schwer begreiflich, da unsere Schulordnung eine geringere Gesamtstundenzahl aufweist als die aller übrigen deutschen Bundesstaaten.[2]) Daß die Schüler der mittleren und oberen Klassen gelegentlich des Geschichtsunterrichtes bis zu einem gewissen Grade auch in die sogenannte vergleichende Geographie eingeführt werden sollen, davon stand bis jetzt nichts in der Schulordnung. Und doch ist es nicht nur an sich überaus bildend, sondern auch für das Geschichtsverständnis sehr wichtig, die Beziehung der Erdräume zum Menschenleben kennen zu lernen. Daß in dieser Hinsicht gar nichts geschieht, will ich nicht behaupten, aber ein besonderer Hinweis auf die Bedeutung dieses Verfahrens wäre nicht überflüssig.

Uebrigens braucht die Verteilung der Lehrgegenstände unter die einzelnen Lehrer durch keine neue Bestimmung, sondern lediglich durch die Einsicht der Rektoren geregelt zu werden, denen schon jetzt nach § 42 Abs. 6 der Schulordnung die Befugnis zusteht, die Unterrichtsfächer nach der Qualifikation der Lehrer zu verteilen. Aber die hergebrachte Gewohnheit war maßgebender als die Qualifikation. Gewohnheitsmäßig stellte man in der Regel auch die jüngsten Lehrer in die unterste Klasse[3]), obwohl gerade auf dieser Unterrichtsstufe das größte

---

1) Der Arithmetik-Unterricht wird freilich mit Recht auch in den untersten Klassen von einem Fachlehrer erteilt, der Religionsunterricht liegt natürlich in den Händen der Geistlichen, und ebenso muß in der obersten Klasse, weil der Rektor nur zur Erteilung von höchstens 12 Unterrichtsstunden verpflichtet ist, das Fachlehrersystem bis zu einem gewissen Grade Platz greifen.

2) Schon von Uhlig im 3. Jahrgang des „Humanistischen Gymnasiums" (S. 29) hervorgehoben.

3) Nunmehr (seit Beginn des Schuljahres 1901/2) auch von der höchsten Stelle als nicht empfehlenswert bezeichnet.

Maß methodischer Einsicht von nöten ist, besonders hinsichtlich des deutschen Unterrichtes. Namentlich wird hier die berechtigte Forderung der Schulordnung, die deutsche Grammatik nur in so weit zu betreiben, als nicht der Unterricht in der lateinischen Grammatik die besondere Behandlung einzelner Teile der deutschen Sprachlehre überflüssig macht, nicht selten unbeachtet gelassen. Manchmal verleiten auch die eingeführten Lehrbücher junge Lehrer zu schädlichen Uebertreibungen auf diesem Gebiete.

Eine erhebliche Erweiterung des deutschen Unterrichtes verbietet schon die Rücksicht auf die Gesamtorganisation des Gymnasiums. Es ist auch schwer zu sagen, was noch alles getrieben werden solle. Was verschlägt es denn, wenn dies oder jenes in der Schule nicht gelesen wird? Nicht auf die Ausdehnung des Lesestoffes, sondern auf die vorbildliche Art des Lesens wird es auch hier ankommen. Aber der Unterrichtsbetrieb läßt manches, ja vieles zu wünschen übrig. Sehr zutreffend sagt zwar die Schulordnung, daß beim deutschen Unterricht „eine historische Sprachbetrachtung angebahnt“ werden (§ 9 Abs. 16), daß ein „Einblick in die Haupterscheinungen der Sprachentwicklung“ erzielt werden solle (§ 9 Abs. 1), aber ganz gewiß ist im allgemeinen die Etymologie der griechischen Wörter, die Erklärung der griechischen Vorsilben, die Entstehung der Homerischen Verbalformen weit mehr Gegenstand der Unterweisung als die Herkunft, die Ableitung und der Bedeutungswandel der deutschen Wörter. Auf diese Dinge aber aufmerksam zu machen, die Wandlungen und Schwankungen des Sprachgebrauches in der neueren und neuesten Zeit zu besprechen und überhaupt den Sinn für Reinheit, Richtigkeit und Schönheit der Muttersprache zu wecken und zu schärfen, ist unbedingte Pflicht des deutschen Gymnasiums. Die geradezu erstaunliche Gleichgiltigkeit unserer „Gebildeten“ gegen ihre Muttersprache ist eine schwere Schuld unserer höheren Unterrichtsanstalten. Bis jetzt haben alle guten Schüler ein leidliches Verständnis der Homerischen Formen und der griechischen Tempusbildung aus der Schule mit fortgenommen, herzlich wenige aber eine auf historischer Grundlage beruhende Kenntnis ihrer Muttersprache sich angeeignet. Professor Hermann Paul hat in einer akademischen Rede [1]) den Finger auf diese Wunde gelegt. Er sucht die Ursache der traurigen Erscheinung hauptsächlich in unserer Prüfungsordnung, die ich nicht zum Gegenstand meiner Besprechung machen will. Aber mag der Grund nur hierin liegen oder auch in anderen Umständen, jedenfalls muß Wandel geschafft werden. [2])

Recht viel läßt die bisherige Verteilung des Lesestoffes auf die vier oberen Klassen zu wünschen übrig. Man scheut sich immer noch nicht, Goethes „Hermann und Dorothea“ in der 6. Klasse zu lesen, obwohl die erfahrensten Schulmänner hundertmal gesagt haben, [3]) daß die bedeutende Dichtung erst auf der obersten Stufe verstanden werden kann. Ich weiß sogar, daß Lehrer das Epos lasen, bevor die Schüler auch nur einen Vers des Homer kennen gelernt hatten. Nicht anders steht es mit den Klopstockschen Oden und den kulturhistorischen Ge-

1) Die Bedeutung der deutschen Philologie für das Leben der Gegenwart. Festrede, gehalten am 15. November 1897 in der K. Bayerischen Akademie der Wissenschaften.

2) Wie zur historischen Sprachbetrachtung schon von der untersten Klasse an angeleitet werden könne, habe ich im „Gymnasium“ (17. Jahrg. 1899 Nr. 21 u. 22) zu zeigen versucht. Dagegen halte ich es für verfrüht, die Brechung und den Umlaut, wie die Schulordnung verlangt, schon in der 4. Klasse zu erklären. S. darüber die „Zeitschrift für den deutschen Unterricht“ 6. Jahrg. S. 808. Dort habe ich in einem Aufsatz („Der deutsche Unterricht und die Reform der höheren Schulen in Bayern“) Wünsche geäußert, die meiner Ansicht nach bei einer Aenderung des Lehrplanes Beachtung verdienen. Einzelnes von dem dort Gesagten hat bereits in der „Instruktion zur Schulordnung“ (1891) Berücksichtigung gefunden.

3) Neuerdings sagt Wendt in seiner „Methodik und Didaktik des deutschen Unterrichtes“: „Wenn in neueren Lehrplänen dafür schon Untersekunda bestimmt wird, so geschieht einem der edelsten Werke der Poesie damit ein schweres Unrecht.“

dichten Schillers, die wohl ebenfalls auf die oberste Stufe gehören. Dagegen sträubt man sich mit Unrecht, in der 6. Klasse weniger schwierige lyrische Gedichte zu lesen und in der 7. Klasse die Dramenlektüre zu treiben, soweit sie über Körners Zriny, Uhlands Dramen und Schillers Wilhelm Tell hinausgeht. Zriny und Uhlands Dramen könnten vielleicht schon in der 6. Klasse gelesen werden, für die 7. Klasse würden sich aber auch Lessings Minna von Barnhelm, Goethes Götz von Berlichingen, Schillers Jungfrau von Orleans und Kleists Hermannsschlacht eignen.[1])

Der Vorschlag, auch in Bayern den mittelhochdeutschen Unterricht in die 7. Klasse zu verlegen oder ihn dort wenigstens zu beginnen, scheint der Verwirklichung nahe zu sein. Durchführbar ist er freilich nur dann, wenn dieser Klasse eine dritte deutsche Stunde zugeteilt wird. Geschieht dies, so könnte man mit dem Stundenmaß in den 4 oberen Klassen zufrieden sein, da wir dann dieselbe Zahl (2 + 3 + 3 + 4), wenn auch nicht dieselbe Verteilung (3 + 3 + 3 + 3) wie die übrigen deutschen Staaten gewönnen.[2])

Daß die Zahl der deutschen Hausaufgaben in der 4. und 5. Klasse — es sind monatlich zwei zu bearbeiten — zu hoch sei, namentlich solange nur zwei Wochenstunden für den deutschen Unterricht zur Verfügung stehen, darüber wurde wiederholt mit Recht geklagt. Eine gewaltige Arbeitslast erwächst aber an stark besuchten Gymnasien auch in den vier oberen Klassen durch die Korrektur von 12 Jahresarbeiten (mindestens drei Klassen- und jedenfalls neun Hausaufgaben), zumal in den zwei oberen Klassen und besonders in der obersten doch auch umfangreichere Aufsätze angefertigt werden müssen. Es kann kaum bewiesen werden, daß gerade 12 Jahresarbeiten notwendig sind. Eine Herabsetzung dieser Zahl ist höchst wünschenswert. Aus den Verhandlungen der achten Direktorenversammlung in der Provinz Sachsen (1899) ersehe ich, daß in Preußen (oder nur in der Provinz Sachsen?) wenigstens für die drei oberen Klassen (Obersekunda bis Oberprima) je zwei Klassen- und sechs Hausarbeiten vorgeschrieben sind.

Daß die Schülervorträge in ihrer jetzigen Form aus dem deutschen Unterricht verschwinden sollen, ist wohl die Ansicht aller Lehrer. Hier tritt, wie Rudolf Lehmann in seinem „deutschen Unterricht“ bemerkt, ein ganz auffallender Zwiespalt zwischen Theorie und Praxis ein: die Theoretiker verurteilen sie fast einstimmig, und alle Unterrichtsverwaltungen legen Gewicht darauf. Die praktische Erfahrung lehrt, daß der Zeitaufwand, den die Vorbereitung, die Ausarbeitung und die Besprechung der Vorträge fordern, zu dem Nutzen, der von ihnen zu erwarten ist, keineswegs in richtigem Verhältnis steht, wenn, wie es bei uns meist üblich ist, die Schüler über Gegenstände verschiedener Art sprechen. Jeder Schüler muß von der 7. Klasse an jährlich einen Vortrag halten, und die Vortragsthemen müssen nachträglich dem Staatsministerium vorgelegt werden. Wenn der Lehrer den Wünschen des Schülers nicht zu wehren weiß, so ist oft schon die Wahl des Themas recht unglücklich, vom Lehrer gestellte Themen werden von einzelnen Schülern, die gerne glänzen möchten, ungern bearbeitet, bei der Ausarbeitung geht es selten ohne Plagiat ab, und die Besprechung nimmt, da sie doch Aufbau, Sachliches und Sprachliches berücksichtigen muß, wenigstens dann, wenn die Schülerzahl groß ist, ungebührlich viel Zeit in Anspruch. Anderseits wird man doch nicht auf kurze Vorträge verzichten können,

---

1) Vgl. auch Wendt a. a. O. S. 46 und 54—56.

2) Was den mittelhochdeutschen Unterricht betrifft, so wird auch unbedingt zu fordern sein, daß die Schüler das ganze Nibelungenlied (teilweise mittels einer neuhochd. Uebersetzung) kennen lernen. Der nationale und der ethische Gehalt der Dichtung ist so groß, daß sie meines Erachtens der eingehendsten Behandlung würdig ist. Vgl. Zeitschr. für den deutschen Unterricht a. a. O. und den Aufsatz im „Euphorion“ 1895 S. 17 („Litteraturkunde und Litteraturgeschichte in der Schule“).

da es immerhin von einigem Wert ist, daß der Schüler vom Katheder aus vor seinen Mitschülern frei zu sprechen versucht. Durchaus zutreffende Vorschläge scheint mir Jakob Müller auf der pfälzischen Gymnasiallehrer-Versammlung im Jahre 1885 [1]) gemacht zu haben. Ungefähr die gleichen Gedanken wie Müller spricht Wendt [2]) in kurzen Worten mit dem Satze aus: „Jedenfalls können freie Vorträge, welche nichts sind als frei gesprochene Berichte über Gelesenes und Durchgearbeitetes, gute Dienste thun."

Was die antike Lektüre betrifft, so fordert die Unterrichtsbehörde in der Praxis wenigstens ein ziemlich gleichheitliches Lesequantum. Wird dieses nicht erreicht, so bleibt selten eine Rüge aus. Aber kann man wirklich mit einer schwachen Klasse dasselbe Lesepensum bewältigen wie mit einer guten? Und versteht wirklich der Lehrer besser zu unterrichten, der eine Anzahl Gesänge des Homer „durchjagt", als jener, der auf dem Wege öfters betrachtend stehen bleibt und so den eilenden Weggenossen nicht einholt? Kann man ferner die Lektüre einer bestimmten Anzahl Homerischer Gesänge verlangen, obwohl sie von sehr verschiedener Länge sind? Ja, kann der Lehrer, der die sprachlich schwierige „Antigone" behandelt, denselben Lesestoff bewältigen wie jener, der sich den „Philoktet" gewählt hat? Aber noch eine andere Erwägung drängt sich auf. Kein Lehrer wird leugnen, daß die Durchschnittsschüler auch in den oberen Klassen mit Homer sich arg abquälen müssen und bei der mündlichen Abgangsprüfung einen geradezu erschreckenden Mangel an Gewandtheit im Uebersetzen eines lateinischen (nicht gelesenen) Prosatextes zeigen. Könnte diesen entmutigenden Erscheinungen nicht wenigstens einigermaßen dadurch abgeholfen werden, daß man sich entschließen dürfte, die Anfangslektüre des Homer in der 6. Klasse und die Cäsarlektüre in der 5. Klasse recht langsam und gründlich zu betreiben, nicht etwa nur ein paar Wochen lang, sondern einige Monate hindurch?

Die sachliche Interpretation der antiken Klassiker ist in den letzten Jahrzehnten sicher erheblich besser geworden. Wie sehr z. B. heutzutage die Komposition der Schriftwerke und die ästhetische Erklärung nach ihren verschiedenen Richtungen einen Bestandteil des Unterrichts bildet, zeigen die Themen der deutschen Aufsätze. Ferner wird jetzt überall durch Vorführung von Abbildungen die Anschaulichkeit gefördert, ja es ist bereits die Gefahr eingetreten, daß man hierin zu weit geht. Ein Anzeichen hievon sehe ich auch in den archäologischen Kursen, die an vielen Anstalten abgehalten werden. Man glaube doch nicht, daß die Schüler durch eine Reihe von Vorträgen, bei denen Hauptwerke der plastischen Kunst durch Photographien mittels des Skioptikons zur Anschauung gebracht werden, einen geordneten Ueberblick über die Entwicklung der alten Kunst erhalten! Und wenn der eine sagt, es „bleibe doch etwas hängen", so kann der andere erwidern, daß er in jenem systematischen Unterricht eine unbewußte Förderung der schädlichen Halbwisserei erblicke. Gelegentliche Belehrung, wie sie der Zweck fordert oder wünschenswert macht, scheint mir hier das einzig richtige Verfahren.

Bezüglich des lateinischen Stilunterrichts kann unter den aufrichtig Denkenden und kühl Beobachtenden kein Zweifel darüber bestehen, daß der gegenwärtige Zustand eine arge und das Ansehen der Schule schädigende Täuschung in sich schließt. Niemand kann ja mit je einer Stilstunde in der 8. und 9. Klasse die Schüler dahin bringen, daß sie die durch die amtlichen Aufgaben gegebene Zielleistung im Durchschnitt erreichen. Die lateinischen Prüfungsarbeiten sind ein deutlicher Beleg dafür. Und mit eiserner Strenge darf man sie nicht zensieren, da ja die Schüler für die teilweise äußerst mangelhafte Bear-

1) Blätter für das Bayerische Gymnasialschulwesen 21. B. (1885), wo die sechs von Müller aufgestellten Thesen mitgeteilt sind.
2) a. a. O. S. 133.

beitung nur in beschränktem Maße verantwortlich gemacht werden können. Hier wird man im Interesse eines ehrlichen Unterrichts- und Zensurverfahrens mit den Anforderungen herabsteigen müssen, etwa auf die Stufe der 7. Klasse. Es ist nicht zu fürchten, daß dadurch der Bildungsstand herabgedrückt wird. Die Anforderungen im Deutschen und in der Mathematik sind allmählich so erheblich gestiegen, daß hierdurch sicher ein Ausgleich der Bildungsmittel eingetreten ist.

Für immer verloren ist das griechische Abiturientenskriptum, obwohl man sich jetzt überzeugt haben wird, daß seine Abschaffung ein schädliches Zugeständnis an den Zeitgeist war. Man wollte zeigen, daß man mit dem so viel angefeindeten angeblichen Buchstabenkram aufräumen wolle, hat aber dadurch ein Haupthilfsmittel zur Erschließung des Inhaltes der Schriftwerke erheblich geschwächt. Daß der Gebrauch des griechischen Lexikons bei der Ausarbeitung der griechisch-deutschen Prüfungsaufgabe in Zukunft wegfällt, darf man wohl sicher erwarten. Geschieht es nicht, so steht die Leistung der bayerischen Abiturienten im Griechischen hinter der der übrigen deutschen Abiturienten auch in Zukunft zurück.

Bei der Homerlektüre ist nach den bisherigen Bestimmungen „auf eine geordnete Aufeinanderfolge der zu lesenden Gesänge Bedacht zu nehmen, damit der Schüler ein richtiges Bild von dem Ganzen erhalte". Diese Vorschrift scheint auf den ersten Blick selbstverständlich, ist es aber doch nur in Bezug auf die Ilias. Es wäre zu wünschen, daß den Lehrern z. B. gestattet würde, von der Odyssee zuerst die Gesänge IX—XII zu lesen. Damit würde auch erreicht, daß die feinste Blüte der Odyssee, der duftige VI. Gesang, nicht mehr beim Anfangsunterricht grausam zerpflückt wird. Es schien mir bisher immer als ein schweres Unrecht gegen den Dichter, jenen Gesang mit unreifen Knaben zu lesen. Und ob durch eine solche Abweichung von der Reihenfolge die Kompositionsart nicht mehr zu Tage tritt, ob nicht gerade dadurch die kunstvolle Einschiebung der Episoden dem Schüler erst recht zum Bewußtsein kommt, das ist eine Frage, die eher zu bejahen als zu verneinen sein wird. Uebrigens dürfte man getrost noch einen Schritt weiter gehen. Was soll's denn schaden, wenn der Lehrer in den späteren Klassen etwa die Teichoskopie oder den herrlichen 6. Gesang der Ilias nachholt, falls diese Teile in den früheren Klassen nicht gelesen wurden?

Oefters angefochten wurde eine Bestimmung über die Reifeprüfung. In § 36 Absatz 4 der Schulordnung heißt es nämlich: „Bei der mündlichen Prüfung aus der Geschichte ist eine übersichtliche Kenntnis der hauptsächlichsten Thatsachen der allgemeinen Weltgeschichte und eine genauere Kenntnis der deutschen und bayerischen Geschichte zu verlangen." Man hat gefordert, daß die Prüfung aus der alten Geschichte wegfalle. Aber es ist schwer einzusehen, warum man den Schülern der humanistischen Gymnasien gerade die Prüfung aus der alten Geschichte erlassen soll, auf welche die Erklärung der alten Klassiker Jahre lang stets Rücksicht zu nehmen hat. Daß die Verteilung der Geschichtspensen auf die einzelnen Klassen nicht glücklich ist, scheint die Unterrichtsleitung jetzt eingesehen zu haben. Wie man hört, soll eine Aenderung mit Sicherheit zu erwarten sein. Dabei verdient m. E. auch der Umstand Berücksichtigung, daß die wichtige Zeit des Pompejus und Cäsar jetzt am Schlusse des Schuljahres zu behandeln ist und deshalb manchmal etwas kurz abgemacht werden wird, wenn nämlich der Lehrer sich den Lehrstoff des Jahres auf die einzelnen Monate und Wochen nicht sorgfältig verteilt hat. Und es bedarf großer Umsicht und zielbewußter Arbeit, wenn die Geschichte des Altertums bis auf Augustus, der bis jetzt nur ein Schuljahr zu widmen ist, so gelehrt werden soll, daß das Wichtigste genugsam betont wird und das Unwesentliche in den Hintergrund tritt. Umgekehrt hat zur Zeit die 8. Klasse einen verhältnismäßig geringen Lehrstoff zu bewältigen. Bei der Reifeprüfung entsteht hinsichtlich der Geschichte eine

sonderbare Ungleichheit dadurch, daß diejenigen Schüler, denen die mündliche Prüfung erlassen wird, in der Geschichte ganz ungeprüft bleiben. Dieser Ungleichheit könnte freilich abgeholfen werden, wenn man zu der allgemeinen schriftlichen Prüfung aus diesem Fache wieder zurückkehrte. Aber hiezu scheint wenig Neigung zu bestehen, obwohl der Unterrichtsbetrieb dadurch auf eine gewisse gleichmäßige Höhe erhoben würde. Die Prüfungsarbeit würde nämlich eine Handhabe bieten, um sich zu überzeugen, ob die Forderung der Schulordnung erfüllt wurde, die in § 14 Absatz 3 vorschreibt: „... zugleich ist die Weckung und Entwicklung der Fähigkeit anzustreben, den zum geistigen Besitz der Schüler gewordenen Stoff nach gegebenen Gesichtspunkten in eigener Ordnung und Fassung darzustellen". Eine einfachere Lösung der Frage bestünde freilich darin, daß man das Geschichtsexamen auch den schwachen Schülern erließe, die sich der mündlichen Reifeprüfung zu unterziehen haben. Denn die geistige Reife eines Schülers wird durch das Abfragen von ein paar Jahreszahlen kaum ermittelt.

Auch über die Aufnahmeprüfung ist ein Wort zu sagen. Alle Knaben, welche in die erste Klasse aufgenommen werden wollen, haben sich einer Prüfung zu unterziehen. Aber das Ergebnis ist oft unzuverlässig. Häufig erweisen sich Schüler, die bei der Prüfung aus verschiedenen Ursachen schlecht gearbeitet hatten und deshalb nur auf Probe aufgenommen wurden, als wohl brauchbar, während andere, deren Arbeiten gut ausgefallen waren, allmählich sich als recht schwach zeigen. Diese können aber nicht mehr abgeschüttelt werden, da sie ja „definitiv" aufgenommen wurden. Deshalb empfiehlt es sich, die Prüfung zwar beizubehalten und diejenigen Knaben, deren Kenntnisse als völlig unzureichend erachtet werden, sofort abzuweisen, allen übrigen aber nur eine provisorische Aufnahme auf sechs Wochen zu gewähren.

Schließlich füge ich noch ein paar Wünsche bei, deren Erfüllung sicher im Interesse der Gymnasien gelegen ist.

Es ist fürs erste dringend zu wünschen, daß die Schüler der 4. Klasse in den Anfangsgründen des geometrischen Zeichnens unterwiesen werden,[1]) damit sie beim Beginn des geometrischen Unterrichtes Lineal und Zirkel wenigstens einigermaßen gebrauchen können. Jetzt müssen die Lehrer der Mathematik jeden einzelnen Schüler der 5. Klasse im Gebrauch jener Instrumente unterweisen und zu diesem Zwecke einen nicht geringen Teil der Lehrstunden verwenden. Zweitens sollte der naturwissenschaftliche Unterricht sich auch auf Menschenkunde und Gesundheitslehre erstrecken. Die große Unwissenheit unserer Schüler auf diesem Gebiete — jeder Lehrer kann sich davon namentlich in den Homerstunden überzeugen, wenn die Eingeweide des menschlichen Körpers erwähnt werden — muß unsere Gymnasien nicht nur in den Augen unserer Feinde herabsetzen. Sollte es wirklich gefährlich sein — man fürchtet sich fast, den Gedanken auszudenken — unseren Jungen zu sagen, was man Knaben und Mädchen der höheren Volksschulklassen lehrt?

Auch eine kräftige Förderung des Turnunterrichtes namentlich durch Einführung freiwilliger Spielstunden thut unseren Gymnasien not. Endlich wäre die Einrichtung von besonderen Schreibstunden für solche Schüler der Mittelklassen, die eine schlechte Handschrift haben, eine nicht ganz unwichtige Maßregel. Schon jetzt ist sie durch § 18 Absatz 3 der Schulordnung gestattet, man hat aber meines Wissens bisher wenig oder gar keinen Gebrauch davon gemacht.

Die Hoffnung, daß die namentlich für die Mittel- und Oberklassen zweifellos zu hoch gegriffene Normalzahl der Schüler herabgesetzt werde, wird man wohl für jetzt, ja für lange hinaus aufgeben müssen. Leichter erfüllbar wäre der

---

1) Eine derartige Anordnung ist mittlerweile in den neuen Bestimmungen über den mathematischen Unterricht getroffen worden.

Wunsch, ein fünfteiliges Notensystem einführen oder auch bei der Reifeprüfung Zwischennoten anwenden zu dürfen. Es gibt ganz gewiß Schüler, deren Leistungen entschieden nicht als gut und nicht als genügend bezeichnet werden können, sondern zwischen II und III stehen. Was bei den Lehramtsprüfungen zur Erleichterung der genauen Schätzung gestattet ist, das sollte bei der Reifeprüfung nicht verwehrt sein.

Vor allem aber hege ich — und mit mir noch viele andere — zwei Wünsche. Der erste ist: es möge, wie bisher, so auch ferner der Individualität der Lehrer der für den gedeihlichen Unterricht notwendige Spielraum gelassen werden. Es treten hie und da Anzeichen auf, welche fast befürchten lassen, es könnte in Zukunft anders werden. Ferner aber möge das Ministerium weder unmittelbar noch mittelbar die Hand dazu bieten, die Ansprüche an unsere Schüler im ganzen zu vermindern. Wer die Forderungen noch weiter herabschrauben will, der versetzt dem humanistischen Gymnasium den Todesstoß, wenn er sich auch für seinen aufrichtigsten Freund hält.

München. August Brunner.

Neben den Besprechungen der preußischen Schulreform, die jetzt natürlich im Vordergrund des Interesses steht, werden unsere Leser allezeit Mitteilungen und Wünsche aus den andern deutschen Staaten interessieren: einseitige Aufmerksamkeit für die Vorgänge in dem größten deutschen Staate wäre verkehrt und geradezu schädlich. Deshalb haben wir auch den vorstehenden Aufsatz von dem ersten Professor an dem Münchener Luitpoldgymnasium gern in unsere Zeitschrift aufgenommen, wenn wir auch mit diesem und jenem in ihm nicht einverstanden sind und vielleicht auch aus Bayern selbst Widerspruch gegen einzelne Behauptungen und Forderungen erfolgt. Auf alle Fälle nimmt das bayerische Gymnasialwesen, dank besonders dem seit vielen Jahren bestehenden, glücklichen Zusammenwirken der Unterrichtsverwaltung und der selbst auf jede Besserung eifrig bedachten Lehrerschaft, die sich durch den Gymnasiallehrerverein und seine Zeitschrift allezeit Gehör verschafft, eine hochbedeutende Stelle im Schulwesen Deutschlands ein, und wir haben wiederholt Gelegenheit genommen, dieser Empfindung Ausdruck zu geben, ohne zu verschweigen, worin auch wir eine Aenderung für vorteilhaft hielten. U.

Zu den neuen Lehrplänen und Lehraufgaben für die höheren Schulen in Preußen.

Wir haben im letzten Heft des vorigen Jahrgangs die Ergebnisse unserer Vergleichung der Lehraufgaben, die 1892 und die 1901 in Preußen für die Religionslehre, das Deutsche, Lateinische und Griechische in den höheren Schulen gegeben worden sind, veröffentlicht und eine derartige Mitteilung bezüglich der anderen Lehrgegenstände in Aussicht gestellt. Sie folgt hier, da sie neben den wertvollen Bemerkungen unseres Kollegen Jäger über die neuen preußischen Lehrpläne im ersten Heft des laufenden Jahres keine Dublette ist; und vorausgeschickt sind noch einige Betrachtungen über die jetzt geltende Organisation des Unterrichts in den vier genannten Fächern. Die letzten preußischen Verfügungen werden ja wohl bei der Wichtigkeit, die sie zweifellos für ganz Deutschland haben, und bei der Bedeutung ihrer Abweichungen von dem 1892 Verfügten noch lange Gegenstand der Besprechung in den pädagogischen Zeitschriften sein, und vor allem erwarten wir manche Erörterung dieses Inhalts in der neugegründeten „Monatsschrift für höhere Schulen“, da, wie es in den „Zur Einführung“ geschriebenen Worten heißt, eine Aufgabe dieser Zeitschrift darin bestehen wird, „gleichsam einen ausführenden Kommentar zu bilden zu den durch die Weiterführung der Schulreform geschaffenen neuen Lehrplänen, sowie zu den weiteren Verfügungen der Central- und Provinzialbehörden.“ 1)

1) Auf die drei bisher erschienenen Hefte nimmt das Folgende hier und da Bezug; teilweise ist dasselbe schon vor deren Erscheinen in der N. Preuß. Zeitung gedruckt worden.

1. Religionslehre.

Die Zusätze, welche die Bestimmungen über den evangelischen Religionsunterricht in den neuen Plänen erhalten haben, zeigen deutlich den Wunsch, das kirchengeschichtliche und dogmatische Wissen der Schüler erweitert und vertieft zu sehen. Er ist wohlberechtigt. Sache vernünftigen Unterrichtsbetriebes wird es sein, das Mehr der Mitteilungen nicht zu einer unfruchtbaren Belastung des Gedächtnisses, die Belehrung nicht zur Einpaukerei werden zu lassen. Daß aber die Schüler die unterscheidenden Lehren der christlichen Konfessionen klar erfassen, daß ihnen die verschiedenen älteren und jüngsten Anschauungen und Bestrebungen von Bedeutung im religiösen und kirchlichen Leben zur Kenntnis kommen, scheint uns heutzutage in erhöhtem Grade Bedürfnis zu sein. Man nennt unser Zeitalter gern das naturwissenschaftliche. Man könnte es mit nicht minderem Rechte ein religiöses nennen wegen der hervorragenden Wichtigkeit, welche religiöse Fragen für das ganze öffentliche Leben in der zweiten Hälfte des verflossenen Jahrhunderts gewonnen haben. In solcher Zeit ist es dringende Pflicht speziell derjenigen Schulen, durch welche die einst an führender Stelle stehenden Männer gehen, die wissenschaftliche Seite des Religionsunterrichtes in gleichem Maße zu pflegen wie die erbauliche.

Etwas aber hätten wir gern stärker betont gesehen, als es geschehen ist. Wir meinen die Kenntnisnahme des neuen Testaments im Urtexte durch die Gymnasiasten. Aus den Lehrplänen von 1892 wiederholt ist die Stelle:

„Auch in der Prima des Gymnasiums ist bei dem Lesen der neutestamentlichen Stellen im allgemeinen der deutsche Text zu Grunde zu legen. Für wichtige Abschnitte ist jedoch der griechische Text heranzuziehen, um die Schüler zum Zurückgehen auf den Urtext anzuleiten. Es ist aber vorzusehen, daß der Unterricht dadurch nicht einen philologischen Charakter bekomme und sein Hauptzweck gefährdet werde."

Ist die hier zum Ausdruck gelangte Besorgnis durch üble Erfahrungen hervorgerufen? Wir möchten auch den philologischen Charakter bei diesem Unterricht keineswegs unbedingt für einen Fehler halten, falls darunter nicht unnötige sprachliche Exkurse oder etwa die Besprechung von allerlei Varianten zu verstehen ist, sondern die Aufgabe, mit genauer Auslegung der einzelnen Worte die Vorstellungen und Ueberzeugungen der neutestamentlichen Schriftsteller zu erfassen. Daß dies aber an den Gymnasien in möglichst weitem Umfang geschehe, scheint uns allerdings sehr erwünscht.

In dem Kaiserlichen Erlaß vom November 1900 ist ausgesprochen, daß von jetzt an die Eigenart der einzelnen höheren Schulgattungen kräftiger zu betonen sei. Dabei ist aber sicher nicht bloß an den Stundenplan, sondern ebenso an den Unterrichtsbetrieb zu denken. Unzweifelhaft sind verschiedene Lehrfächer, die den drei Gattungen gemeinsam sind, in ihnen doch verschieden zu behandeln, so auch ein Teil des Religionsunterrichts. Daß in ihm an den Gymnasien die griechischen Kenntnisse der Schüler verwertet werden, wird durch mehr als eine Erwägung empfohlen. Wir meinen, daß für einen Christen, der so viel Griechisch gelernt hat, um leichtere Prosa verstehen zu können, sehr wenige Erweiterungen seines Wissens näher liegen, als die Kenntnisnahme der Hauptstücke christlicher Glaubens- und Sittenlehre in der Urschrift. Wir meinen ferner, daß die Evangelien und die neutestamentlichen Briefe, insbesondere die paulinischen, nicht bloß durch die Kraft der Gedanken ergreifen, sondern auch durch ihre sprachliche Form. Endlich halten wir dafür, daß es dem historisch-sprachlichen Charakter des humanistischen Gymnasiums und seiner spezifischen Aufgabe, zu Universitätsstudien vorzubilden, recht sehr entspricht, seine Zöglinge auch auf dem Gebiet der Religion zu den Quellen zu führen. Wer dies zugiebt, wird es, denken wir, auch billigen, wenn, wie das an manchen

nichtpreußischen Anstalten geschieht, die Benutzung des Urtextes schon in Sekunda beginnt, der Klasse, welcher vor den anderen die Lektüre des N. T. zufällt. Denn zu schwer ist ja auch für Untersekunda das neutestamentliche Griechisch keineswegs, wenn der griechische Unterricht in Untertertia begonnen wird.

Wo das eben erschienene griechische Lesebuch von U. v. Wilamowitz eingeführt ist, da kann die urkundliche Behandlung der christlichen Religionslehre eine sehr erwünschte Erweiterung erfahren durch Benützung des Abschnittes, der „Altchristliches“ betitelt ist und aus der „Apostellehre“ die Bestimmungen über Verfassung und Gottesdienst der ältesten Gemeinde enthält, ferner einige Kapitel aus dem Protreptikos des Clemens von Alexandria und den „Brief an Diognetos“. Diese Stücke werden am besten im Religionsunterricht interpretiert werden, und ebenso würden wir dahin verweisen, was etwa in einer lateinischen Chrestomathie der nachklassischen Litteratur sich von lateinischen Kirchenvätern (von Tertullian, Lactanz, Augustinus) fände. Der klassische Unterricht dagegen hätte sich u. E. durchaus auf die profane Litteratur zu beschränken und kann auf keinen Fall den Anforderungen entsprechen, die jüngst der belgische Domherr Guillaume und seine Meinungsgenossen an ihn gestellt und denen ja auch von strengkirchlicher Seite, so von dem belgischen Jesuiten Verest, widersprochen worden ist. Sieh L. Guillaume: Les Jésuites et les classiques chrétiens. Gand 1894. J. Verest: La question des Humanités. Bruxelles 1896. und Un dernier mot dans le débat sur les Humanités. Bruxelles 1898; ferner das Protokoll des Congrès international de l'enseignement moyen 14.—16. Sept. 1901. Tournai 1901. Vgl. auch das Votum des Landtagsabgeordneten Dr. Glattfelter in der Sitzung vom 13. März d. J. S. 3122 des stenographischen Protokolls, der wie Guillaume für Einführung christlicher Autoren in den klassischen Unterricht sprach.

2. Deutsch und philosophische Propädeutik.

Wenn in dem Pensum der VI die Bemerkung weggefallen ist: „Terminologie durchaus in Uebereinstimmung mit dem lateinischen Unterricht“, so bedeutet dies hoffentlich nicht, daß in dieser Hinsicht dem Belieben der einzelnen Lehrer Thür und Thor geöffnet werden soll, etwa der Anwendung deutscher Termini neuester Prägung, die zum teil völlig unverständliche Mißbildungen sind. Uebrigens bedarf die ganze Angelegenheit der in der Schule zu brauchenden grammatischen Kunstausdrücke dringend einer amtlichen Revision, und zwar nicht bloß so, daß verkehrter Gebrauch beseitigt, schwankender fixiert wird, sondern auch in der Weise, daß die Lehrer verpflichtet werden, sich über Ursprung und wirkliche Bedeutung der üblichen Ausdrücke Klarheit zu verschaffen und, wo es am Platz ist, auch ihren Schülern Aufklärung zu geben. Gemeiniglich herrscht darüber nach unseren Erfahrungen auch bei Lehrern höherer Schulen vielfach vollkommene Unklarheit. Wir haben ein erklärendes Verzeichnis unserer grammatischen Kunstausdrücke nötig, das für jeden Lehrer der deutschen und fremder Sprachen, auch für den nicht humanistisch gebildeten verständlich ist, eine Arbeit, die allerdings, wie ich aus eigener Erfahrung weiß, zwar rasch angelegt, aber nicht so rasch vollendet ist.

Neben den Bemerkungen über Orthographie vermißt man eine über deutsche Orthoepie. Es findet sich eine solche nur unter den methodischen Bemerkungen über den französischen und englischen Unterricht: „Daß die hier erzielte Schulung und Ueberwachung der Sprachorgane zugleich der Vervollkommnung der Aussprache des Deutschen zu gute komme, werden die Fachlehrer sich angelegen sein lassen.“ Aber in erster Linie gehört solche Vervollkommnung doch in den deutschen Unterricht. Eine Besprechung dialektischer Eigentümlichkeiten der

Aussprache, die gemieden werden sollten, verbindet sich am besten mit einer allgemeinen Belehrung über den Volksdialekt, dem sie entstammen. Denn daß jedenfalls die Mundart derjenigen Landschaft, in der die Schule liegt, im deutschen Unterricht Berücksichtigung erfahre, ist ein durchaus verständiges Verlangen. Wir können in dieser Hinsicht bis zu einem gewissen Grade von den Schweizern lernen, wenn auch nie bei uns die Behandlung der heimatlichen Dialekte den Umfang einnehmen darf, wie dort. Uebrigens betrachtet es hoffentlich kein Mitglied der preußischen Unterrichtsverwaltung als ein Ideal, daß man den Ostpreußen, Sachsen, Württemberger an ihrer Aussprache garnicht mehr zu unterscheiden vermöchte, daß alle Gebildeten „bühnenmäßig" sprächen. Das wäre nicht bloß nicht zu erreichen, sondern, wenn erreicht, bedauerlich.

Die Orthoepie führt uns zu den Gelegenheiten, wo sie am besten gepflegt wird, zu dem lauten Lesen der Schüler und zum Vortrag von Auswendiggelerntem. Bezüglich des letzteren findet sich in den letzten Lehrplänen eine bemerkenswerte Abweichung von den vorletzten. Hieß es früher wiederholt einfach „verständnisvolles Vortragen von Gedichten", so ist jetzt immer zu dem Adjektiv das Adverb „möglichst" gesetzt. Das dringend Wünschenswerte auf diesem Gebiet scheint also recht schwer zu erzielen und ganz verständnisvoller Vortrag nicht zu erreichen. Und wer kennt nicht zahlreiche Beispiele eines Aufsagens, das gleich weit entfernt von der Logik, wie von Orthoepie und Aesthetik ist? Doch wo immer Aehnliches vorkommt, muß Wandel geschafft werden. Was soll nun zur Abhilfe geschehen, insbesondere bei Klassen von 40, 50, 60, wo der einzelne Schüler nicht oft zur Uebung im Vortrag herangezogen werden kann? Das wichtigste Mittel scheint das in den letzten wie vorletzten Lehraufgaben mit den Worten bezeichnete: „Gedichte sind zunächst von dem Lehrer gut vorzulesen". Aber giebt es nicht zahlreiche Lehrer, die das nicht können? Dies zu bessern scheint mir eine Hauptaufgabe der seminaristischen Uebungen an Schulen oder Universitäten: so oft ich Leseübungen mit Studierenden oder jungen Lehrern vorgenommen, habe ich Gelegenheit gehabt, mich von ihrer Notwendigkeit zu überzeugen. Dem gut lesenden Lehrer assimiliert sich nach unserer Beobachtung ein nicht kleiner Teil der Klasse immer bald, und die anderen kommen allmählich nach. Der Wetteifer wirkt dabei mit. Als recht förderlich erweist sich ferner das öffentliche Vortragen bei Schulfeierlichkeiten, insbesondere das von dramatischer Dichtung, auch für die zuhörenden Schüler, von denen selten einer so stumpf ist, um nicht zu fühlen, was gut gesprochen ist. Als Uebungen, nicht bloß als Festschmuck sind mir daher stets dramatische Schüleraufführungen wertvoll gewesen. Dafür, daß sie nicht schädlich, eitelkeitnährend wirken, kann schon der Regisseur kräftig sorgen, und bei der Aufführung sorgt dafür die Bangigkeit, ob es gelingt, nach der Vorstellung die keineswegs immer ganz lobend ausfallende Kritik. — Das Schrecklichste der Schrecken bei einem Vortrag von Poesie ist nach unserem Empfinden das Leiern, das Markieren des Rhythmus ohne Rücksicht auf den logischen Wert und logischen Zusammenhang der Worte; und gerade diese Unart ist besonders jüngeren Stufen so schwer abzugewöhnen. Vielleicht würde da ein Mittel etwas helfen, das meines Wissens noch nicht angewandt ist: es wären in dem deutschen Lesebuch für VI und V einige Gedichte in scriptura continua zu drucken, ohne daß hinter den einzelnen Versen abgesetzt würde. Uebrigens ist gutes Lesen von Prosa nicht viel weniger schwierig als das von Poesie, und die Uebungen junger Lehrer sollten sich auch auf prosaische Schriften erstrecken. — Endlich sollte ein Mißstand beseitigt werden, der einen entschieden ungünstigen Einfluß auf die Erfüllung der Anforderungen hat, die an das Vortragen der Schüler zu stellen sind. Ich meine die entsetzliche, absolut gedanken- und empfindungslos klingende und auch gewiß öfter wirklich gedankenlose und

empfindungslose Art, wie häufig im Religionsunterricht Bibelsprüche und Kirchenlieder aufgesagt werden dürfen, also Texte, von denen man ganz besonders wünschen sollte, daß die Schüler bei ihnen etwas denken und empfinden. Denn das muß eine Wirkung auch auf den Vortrag von anderer Poesie und Prosa üben. Und auch im sonstigen Unterricht, selbst bei dem Aufsagen grammatischer Regeln, sollte eine Sprechweise nie geduldet werden, in der nicht das Bewußtsein von dem Inhalt des Gesagten klar hervortritt, wenn ich natürlich auch weit entfernt bin zu wünschen, daß unsere deutsche Jugend so, wie die italienischen Gymnasiasten, auch Paragraphen der lateinischen Syntax mit Pathos und Gesten vortragen möchte.

Ueber die Entwicklung, welche die preußischen Vorschriften betreffs der sogenannten freien Vorträge durchgemacht, habe ich schon im letzten Heft des vorigen Jahres berichtet. Doch will ich mir erlauben, daran hier noch eine Bemerkung bezüglich einer Einrichtung zu knüpfen, die seit einer längeren Reihe von Jahren an dem Karlsruher Gymnasium, seit 1899 am Heidelberger besteht und vielleicht auch noch weitere Nachahmung findet. In Karlsruhe findet auf Grund einer sogenannten Fichtestiftung jeweils im Juli ein ῥητορικὸς ἀγών von Primanern statt, die ein im Frühling gestelltes Thema historisch-patriotischen Inhalts bearbeitet haben und ihre Arbeit vor einer auserlesenen Jury und einem zahlreichen aus Eltern und Freunden der Anstalt bestehenden Zuhörerkreis frei zum Vortrag bringen. An der Heidelberger Anstalt ist eine ähnliche Institution in Anlehnung an die Gedächtnisfeier der Schule für Bismarck am 14. September 1898 geschaffen, und sie hat sich bisher ebenso wie die Karlsruher bewährt. Das Thema für den ersten Redewettkampf lautete hier: „Die Wiedervereinigung Schleswig-Holsteins mit Deutschland und die Begründung einer deutschen Flotte". Unter den eingelieferten Arbeiten gelangten die sechs nach Inhalt und Form besten zum Vortrag. Der Wettstreit verlief in ungefähr zwei Stunden, da jeder Redner angewiesen war, seine Rede, wenn nötig, so zu kürzen, daß sie nur etwa 20 Minuten dauerte. Die Preise bestanden in Büchern. Das Ziel, das uns bei der Einrichtung vor Augen schwebte, war ein mehrfaches: Schüler der obersten Kurse sollten veranlaßt werden, sich in ein Thema der vaterländischen Geschichte mit allen ihnen zu Gebote stehenden Büchern hereinzuarbeiten, sie sollten eine weitere Gelegenheit neben den schon bestehenden erhalten, sich in Darstellung und Vortrag ihrer Gedanken zu üben, und den bei den Vorträgen anwesenden mittleren und oberen Klassen der Anstalt sollte eine patriotische Anregung gegeben werden.

Auch über die Fortschritte, welche in Bezug auf die Kenntnisnahme mittelhochdeutscher Sprache und Poesie und auf die **philosophische Propädeutik** in den neuen Lehrplänen gemacht sind, ist schon in Heft V 1901 gesprochen. Betreffs des letzteren Lehrfaches aber möchten wir hinzufügen, daß uns sein förderlicher Betrieb durch die in den neuen Verfügungen ausgedrückten Wünsche und bezeichneten Möglichkeiten noch keineswegs gesichert scheint, daß nach unserer Meinung ganz wohl apodiktische Sätze an Stelle der problematischen treten könnten und daß bei genaueren Vorschriften über die Behandlung des Unterrichtsgegenstandes ein Unterschied zwischen Gymnasien und des Griechischen entbehrenden Schulen ganz ebenso gemacht werden müßte, wie dies für den Religionsunterricht der oberen Klassen angezeigt ist. Der gymnasiale philosophische Unterricht hat offenbar in enge Verbindung, in Wechselwirkung zu treten mit der Lektüre des Platon (Xenophons Memorabilien geben wir gerne preis) und mit der Lesung philosophischer Schriften des Cicero und horazischer Satiren und Episteln (und von Stücken des lukretischen Lehrgedichts, wenn solche, wie das sehr wohl geschehen kann, in einer poetischen lateinischen Chrestomathie von der Prima gelesen werden); und zwar hat sich uns wenigstens am

meisten das Verfahren bewährt, in den philosophischen Stunden der Unterprima eine Uebersicht über den Entwicklungsgang der antiken Philosophie zu geben, womit abgesehen von der sachlichen Vorbereitung für die Lektüre der antiken philosophischen Schriften zugleich erreicht wird, daß fast alle wichtigen Typen des philosophischen Denkens in faßlichster Form zur Kenntnis der Schüler kommen. Und noch ein drittes kann und soll dabei erzielt werden: daß ein großer Teil unserer philosophischen Kunstausdrücke, diejenigen welche auf alte griechische Termini zurückgehen, den Schülern erläutert werden, beispielsweise die Worte apagogisch, Induktion, Kategorie, Theorie, Spekulation, Substanz, Accidens, Metaphysik. Ist ja doch klare Erkenntnis des Wertes dieser Münzen unerläßliche Bedingung zum Verständnis philosophischer Erörterungen. Wie im Uebrigen der philosophische Kurs im Gymnasium zu gestalten, darüber haben wir uns kurz in einem 1890 vor der fünften badischen Direktorenkonferenz abgegebenen Gutachten ausgesprochen, das im VI. Jahrgang des humanistischen Gymnasiums S. 131 ff. abgedruckt ist. Wenn das Dezemberheft des vorigen Jahrgangs der von Rich. Murray Butler herausgegebenen Educational Review eine Uebersetzung jenes Abdrucks gebracht hat, so darf ich wohl daraus den mir willkommenen Schluß ziehen, daß dieser hervorragende Lehrer der Pädagogik im Allgemeinen mit meinen Anschauungen einverstanden ist. Uebrigens gehen die Ansichten in den zahlreichen Erörterungen über das in Rede stehende Lehrfach, die während der letzten Jahrzehnte in Deutschland, Oesterreich, Frankreich, Italien erschienen sind, zum Teil recht auseinander.

3. Latein.

Daß in der Bezeichnung des allgemeinen Lehrziels des Lateinischen die sprachlich-logische Schulung nicht mehr als eine dem Verständnis der bedeutenderen Schriftsteller koordinierte Aufgabe erscheint (es heißt jetzt nur: „Auf sicherer Grundlage grammatischer Schulung gewonnenes Verständnis der bed. klass. Schriftsteller Roms"), ist auch von P. Cauer im 1. Heft der Monatsschrift f. h. Sch. notiert. Soll man aus dieser Umgestaltung herauslesen, daß die Behörde der grammatischen oder sprachlich-logischen Schulung nicht auch einen selbständigen hohen Wert beimesse?

Wir glauben nicht. Heißt es doch später bei Bestimmung der Aufgabe des französischen Unterrichts an der Oberrealschule: „An den lateinlosen Schulen fällt dem Französischen bezüglich der grammatischen Schulung dieselbe Aufgabe zu, wie an den lateinlehrenden dem Lateinischen". Und gewiß hat man den Ausdruck „sprachlich-logische Schulung", der in den Lehrplänen des Jahres 1892 auch an der zuletzt zitierten Stelle erscheint, nicht deswegen aufgegeben, weil man nicht anerkannt hätte, daß eine thatsächlich höchst wirksame logische Schulung durch die beim Herüber- und Hinübersetzen stattfindende Vergleichung zweier Sprachen erzeugt wird, die lexikalisch und syntaktisch von einander so verschieden sind, wie dies beim Lateinischen und Deutschen oder beim Französischen und Deutschen, bei ersterem Paar aber in noch ungleich höherem Maße als bei letzterem der Fall ist.

Daß die lateinischen Leistungen, auch die Lektüre-Leistungen, in den Gymnasien während des letzten Jahrzehnts stark zurückgegangen seien, wurde in der Junikonferenz von verschiedenen Seiten behauptet. Als Mittel der Besserung wurden von dem diesen Gegenstand behandelnden Ministerialreferenten, Geheimr. Matthias, folgende angegeben: „Vor allen Dingen wird es darauf ankommen, durch häufigere Uebersetzungen aus dem Deutschen ins Lateinische die grammatische Sicherheit der Gymnasialjugend wieder zu befestigen. Zu empfehlen wird es außerdem sein, daß auch die lateinischen Sprechübungen wieder etwas mehr vorgenommen werden; denn das alte Gymnasium wird sich

doch das Recht nicht nehmen lassen, und nicht Gefahr laufen wollen, überboten zu werden durch das Reformgymnasium. Am Goethegymnasium in Frankfurt gedeihen die Sprechübungen thatsächlich in ganz erfreulicher Weise." Und die schriftlichen Gutachten über den lateinischen Unterricht, die von den Direktoren Fries und Kübler und Professor Harnack abgegeben worden sind, heben gleichfalls die Notwendigkeit unausgesetzter Uebungen in der Anwendung des Lateinischen hervor, wenn das Verständnis der Autoren wieder zu dem früheren Grade der Sicherheit und Leichtigkeit gelangen solle. Harnack fordert dabei auch zwar nicht den lateinischen Aufsatz in der früher geübten Weise zurück, aber die freie lateinische narratio.

Mit diesen Forderungen und Vorschlägen ist ein Punkt von höchster Wichtigkeit für einen erfreulichen Bestand des klassischen Unterrichts berührt. „Die Zeiten sind vorüber, wo das Latein die allgemeine Gelehrtensprache war: auch für Leute, die sich einem gelehrten Berufe widmen wollen, ist es daher völlig nutzlos, sich mit schriftlicher oder mündlicher Anwendung der todten Sprache, sei es in freier, sei es in übersetzender Weise, zu bemühen. All die Zeit, die darauf verschwendet wird, ist der Lektüre der Autoren zu widmen, die dann erst recht blühen wird, wenn man jene Bemühungen ganz aufgiebt." So kann man unzählige Male lesen und hören, auch merkwürdigerweise von Pädagogen hören: es ist eine Parteiphrase geworden, wie die von dem unnationalen und unpraktischen Charakter des Gymnasialunterrichts, aber eine Phrase, deren Hohlheit ganz ebenso wie die der anderen eben zitierten durch die Erfahrung für jeden, der diese befragen kann und will, erwiesen wird. Wir denken dabei nicht an die logische Förderung, welche sich aus den lateinischen Uebertragungen oder dem freien Gebrauch des Lateins ergiebt, wir denken nur an das, was vermeintlich durch solche Uebungen beeinträchtigt wird und für das sie in Wahrheit eine unerläßliche Bedingung des Gedeihens sind. Was einer der bedeutendsten lebenden Didaktiker, Professor O. Willmann in Prag, über den innigen Zusammenhang zwischen dem Kennen und Können einer Sprache bemerkt hat (ganz übereinstimmend mit den Bemerkungen in Harnacks Gutachten), das ist nicht bloß ein Theorem, sondern eine durch die Praxis erprobte Thatsache. Jedenfalls sprechen unzählige Beobachtungen dafür, daß bei einer Sprache, die in Wortbedeutungen, Formenfülle und syntaktischen Erscheinungen so stark von der unserigen abweicht, wie die lateinische, Uebungen im Gebrauch des fremden Idioms auch am raschesten und besten dazu führen, die Schriftsteller genau und mit einer gewissen Leichtigkeit zu verstehen, und daß auch in den oberen und obersten Klassen ein starkes Einschränken oder gar Aufgeben dieser Uebungen sich sehr bald rächt, indem dann an Stelle des sicheren und leichten Fortschreitens in der Lektüre ein stolperndes, mühseliges Tasten und Raten tritt, welches schlimmer ist, als gar kein Verständnis, weil es der Erziehung zu wissenschaftlichem Ernst entgegenarbeitet. Und durchaus entsprechend dieser Erkenntnis ist es, wenn bei der Reifeprüfung auch ein lateinisches Skriptum gefordert wird, aus dem außer anderem klar hervorgeht, wie weit das unerläßliche Fundament für die Interpretation der Schriftsteller vorhanden ist. Zum Hauptziel oder gar zum einzigen Ziel des lateinischen Unterrichts wird durch solche Einrichtung das fehlerlose Uebersetzen ins Lateinische keineswegs gemacht, zumal da nicht, wo, wie es uns praktisch zu sein scheint, neben das Skriptum auch eine schriftliche Uebersetzung aus dem Latein tritt.

Man hat der preußischen Unterrichtsverwaltung vielfach innerhalb und außerhalb Preußens in dem verflossenen Jahrzehnt den Vorwurf gemacht, in der Gestaltung des gymnasialen Lehrplans nicht entschieden genug das gewahrt zu haben, was langjährige pädagogische Erfahrung als das Richtige erwies. Wir wollen nicht darüber streiten, ob vor zehn Jahren anders verfahren werden

konnte oder ob erst ungünstige Erfahrungen bei gegenteiligem Verfahren die Bestätigung für das richtige Verfahren bringen mußten, sondern wollen nur dankbarst anerkennen, daß in den Bestimmungen über die lateinischen Uebersetzungsübungen jetzt dem Geschwätz, welches die vernünftige Unterrichtsmethode noch weiter zurückzudrängen suchte, sehr deutlich Widerstand geleistet und der Rückweg zum Besseren betreten worden ist.

Auffällig ist uns nur gewesen, daß weder von den schriftlichen lateinischen Inhaltsangaben (dem Rest des freieren Gebrauchs des Lateinischen), die mehrfach in den Plänen von 1892 verlangt wurden, noch von lateinischen Sprechübungen irgendwie die Rede ist, obgleich die ersteren wie die letzteren auf der Junikonferenz als Mittel zu besserem Einleben in die alte Sprache, zur Festigung des grammatischen Wissens empfohlen worden sind. Doch wir denken, unerwähnt ist hier nicht gleichbedeutend mit unerlaubt. Daß am Goethegymnasium lateinische Sprechübungen erfreulich gedeihen, habe auch ich bei einem Besuch der Anstalt erfahren: bei der Interpretation von Cäsar und Ovid wurde von den Lehrern geschickt gefragt und von den Schülern nicht ungeschickt geantwortet. Und was ich an der von mir geleiteten Heidelberger Anstalt erlebt, ist gleichfalls durchaus geeignet, auch freiere Anwendung des Lateinischen zu empfehlen. Insbesondere möchte ich hervorheben, daß in den Jahren, wo von Obersekunda an neben den Uebersetzungen ins Lateinische auch freie lateinische Arbeiten, zumteil im Anschluß an die gelesenen Autoren, von den Schülern geliefert wurden, und wo diese von den mittleren Klassen an den Inhalt des in der vorigen Stunde Gelesenen frei lateinisch wiedergaben, die Summe der bewältigten Lektüre größer war. Es ist auch durchaus irrig, daß solche Uebungen allen Schülern als grausame Plage erscheinen. Nein, nur den faulen und denen, bei denen die elementaren Kenntnisse sehr wacklig sind. Wo aber kein solches Mißverhältnis zwischen Wollen oder Können und Sollen besteht, da herrscht auch kein Widerwille. Macht ja doch jedem geistig gesunden, strebsamen Menschen die Bethätigung eines gewonnenen Könnens, die Anwendung erworbener Kenntnisse Freude, besonders eine freiere Verwendung, wie sie bei den bezeichneten und ähnlichen Uebungen stattfindet. Beweisstücke dafür sind mir auch manche mit offenbarer Lust, zumteil mit Humor gefertigte lateinische Abiturienreden.[1])

Bezüglich der Auswahl der lateinischen Lektüre ist bereits früher von mir bemerkt, daß einerseits eine kleine Erweiterung in den neuen Lehrplänen stattgefunden hat, andererseits aber der Passus von 1892 weggefallen ist, der die Provinzialschulkollegien ermächtigte, auch andere Schriftsteller und Schriften, als die in der Verordnung genannten, zuzulassen. Nach den liberalen Anschauungen aber, die der Artikel „Zur Einführung" im 1. Heft der Monatsschrift f. h. Sch. entwickelt hat, ist man doch wohl berechtigt zu glauben, daß dies nicht den Ausschluß aller übrigen Autoren bedeutet. Ja, man möchte

1) Wir denken an Erörterungen, wie die über alte und neue Schuldisziplin, angeschlossen an Mitteilungen aus den Articuli de constitutione atque gubernatione novi paedagogii Heidelbergensis vom Jahr 1565, und an eine Darlegung der Hoffnungen und Befürchtungen, welche die Abiturienten des Jahres 1883 bezüglich der von ihnen gewählten Berufsarten hegten. Die von Allen bearbeiteten freien lateinischen Arbeiten (zum Teil Klausurarbeiten) hielten sich fast immer in den Grenzen der von Harnack zurückgewünschten narratio, bezogen sich aber gleicherweise auf griechische, wie lateinische Lektüre, z. B. folgende auf die des Platon: Quibus argumentis et quo eventu Plato Phaedonis sui capite XIII demonstrare conetur omnes eorum hominum virtutes, qui philosophia imbuti non sint, vanas esse ac ridiculas. — Quibus argumentis Plato Phaedone suo demonstrare conetur hominum animos, priusquam corpora intrent, ideas cognoscere. — Quam sancti definitionem in mente habuisse videatur Socrates, cum Euthyphronem iamiam recte definiturum declinasse a proposito diceret.

hoffen, daß es von jetzt an auch ohne Befragung der Provinzialschulbehörde bei Uebereinstimmung des Lehrerkollegiums gestattet ist, eine der wiederholt aufgelegten poetischen lateinischen Chrestomathien neben den üblichen Schriftstellern im Unterricht zu gebrauchen. Wir haben in früheren Jahren gern die Eclogae poetarum latinorum in usum gymnasiorum et seminariorum philologicorum von Orelli benützt, später die vortreffliche Auswahl in den ungleich billigeren Eclogae von S. Brandt, und wir haben gefunden, daß in beiden Sammlungen die meiste Wirkung auf die Schüler die Stücke aus Lucrez und die elegischen Gedichte übten. Die letzteren sind auch wegen des Einflusses der römischen Elegie auf die neuere deutsche Poesie von besonderem Wert. Auch ein sauberes Stück der römischen Komödie zu lesen empfiehlt sich sehr wegen der Abhängigkeit moderner Dichtungen von ihr und macht keine erheblichen Schwierigkeiten. Uebrigens wird durch das unter Mitwirkung der preußischen Unterrichtsverwaltung jetzt entstandene griechische Lesebuch wahrscheinlich auch die Frage näher gelegt werden, ob in den Gymnasien ein chrestomathisches Lesebuch der nachklassischen lateinischen Prosa gebraucht werden soll. Der zuerst meines Wissens von Geheimrat Vogel in Dresden entwickelte Gedanke eines solchen ist von Th. Opitz und A. Weinhold mit Geschick ausgeführt worden. Er ist dann weiter auf der Junikonferenz diskutiert worden. Sollte noch ein anderes Buch der Art geschaffen werden, so müßte, meinen wir, besonders maßgebend dabei der Gesichtspunkt sein, daß aus der Sammlung erhelle, welche Herrschaft die altrömische Kultur und die lateinische Sprache auf die Folgezeit ausgeübt haben. Daher dürften Proben aus der römischen Jurisprudenz jedenfalls nicht fehlen.

Was den Betrieb der lateinischen Lektüre anbelangt, so hat sich Provinzialschulrat Thalheim im 3. Heft der Monatsschrift f. h. Sch. S. 171 gegenüber Jäger (im vorigen Heft S. 3) für weitere Ausdehnung des „unvorbereiteten Uebersetzens" der Autoren als einer sehr förderlichen Uebung ausgesprochen, und er beschreibt die Art, wie dasselbe nach seiner Beobachtung mit Erfolg getrieben worden ist. Es ist dies einer der wenigen Punkte, in denen ich nicht mit meinem Kollegen Jäger übereinstimme. Auch ich halte solches Uebersetzen als Uebung (nicht bloß als Prüfung) sehr hoch, habe auch in den obersten Klassen oft mehr als die Hälfte des in der Stunde erledigten Abschnittes unpräpariert übersetzen lassen und dabei meist regen Wetteifer der Schüler beobachtet. Die, welche etwa nicht geneigt wären sich zu beteiligen, können regelmäßig schon dadurch herangezogen werden, daß der so übersetzte Text in der folgenden Stunde repetiert werden muß oder daß wenigstens allerlei Fragen dann über ihn gestellt werden. Wichtig aber erscheint dieses Uebersetzungsverfahren auch deswegen, weil es m. E. nur mit seiner Anwendung gelingen kann, ohne überbürdende Anforderungen an die häusliche Präparation die wünschenswerte Ausdehnung der Lektüre zu erzielen. —

Beim lateinischen Unterricht scheidet sich zum ersten mal der Lehrplan der **Realgymnasien** von dem der Gymnasien. Bezüglich der Bedeutung und Behandlung des Lateins in jenen Anstalten kann man drei Ansichten unterscheiden. Die einen meinen, es müsse das Lehrfach an realistischen Anstalten in Betrieb und Ziel auf die gleiche Höhe gehoben werden, wie in den humanistischen. Die anderen sehen einen graduellen Unterschied zwischen den Zielen hier und dort als Notwendigkeit an bei den Aufgaben, die sich das Realgymnasium, abweichend vom Gymnasium, gesetzt hat. Die Dritten betrachten einen starken essentiellen Unterschied als etwas nicht bloß Notgedrungenes, sondern Rationelles. Die Verwirklichung der ersten Anschauung ist am ehesten in der Gestaltung des württembergischen Realgymnasiums gelungen. Am ehesten, sagen wir, weil eine vollkommene Verwirklichung auch bei gleicher Stundensumme für das

Latein, wie sie das Gymnasium hat, stets an dem Fehlen des das Lateinische so wesentlich unterstützenden griechischen Unterrichts scheitern wird. Die dritte Ansicht wird z. B. durch P. Cauer vertreten, der dem Latein am Realgymnasium, obgleich es auch nach den Lehrplänen von 1892 immerhin über 43 wöchentliche Stunden, also über mehr als ein anderes Fach verfügte, doch nur den Rang einer Hilfsdisziplin zuschreibt, die in den unteren Klassen dazu diene, die gemeinsame grammatische Grundlage zu geben, und auf den oberen Stufen nur soweit lebendig erhalten werden solle, um zu einer mehr wissenschaftlichen Erklärung der Sprachformen und Redeweisen herangezogen werden zu können. Die zweite Ansicht endlich vertritt unter anderen der neue preußische Lehrplan, wogegen der vom Jahre 1892, der dem Realgymnasium von Unter III an je 1 Stunde, also im ganzen 6 Stunden wöchentlich weniger gab, eine Neigung zur dritten Ansicht zeigt, was auch in der Denkschrift des Kultusministeriums vom Januar 1892 mit den Worten Ausdruck fand, daß das Lateinische im Realgymnasium wieder wie früher als Nebenfach zu behandeln sei.

Ist nun ein Plus von Anforderungen jetzt nach Hinzufügung einer fünften lateinischen Wochenstunde in der III., einer vierten in II. und I. an die Realgymnasien gestellt und worin besteht es? Während nach den Plänen von 1892 Cäsars gallischer Krieg die einzige prosaische Lektüre während 4 Jahre, von U. III. bis O. II., war und erst in I. leichtere Abschnitte aus Livius und Ciceros Catilinarien auftraten, sind in O. II. jetzt „unter Umständen auch ausgewählte Abschnitte aus Curtius oder aus Livius oder eine leichtere Rede Ciceros" zugelassen, und für I. sind neben Livius von Cicero zwar nicht Briefe oder philosophische und rhetorische Schriften, aber doch noch andere leichtere Reden außer den Catilinarien, von Tacitus zwar nicht Annalen oder Historien, aber Abschnitte aus der Germania angesetzt, ferner neben Stellen aus der früher allein genannten Aeneide zwar nicht Satiren und Episteln, aber doch wenigstens leichtere Oden des Horaz gestattet. Es erhellt das Bestreben, den Horizont der Realgymnasiasten bezüglich der römischen Litteratur zu erweitern, wenn auch bei Angabe des allgemeinen Lehrziels des Lateinunterrichts an Realgymnasien der Zusatz unterblieben ist, der an der betreffenden Stelle der gymnasialen Lehraufgaben gemacht worden: „Einführung in das Geistes- und Kulturleben des Altertums". Vergleichen wir aber die jetzigen Vorschriften bezüglich der sprachlichen Uebungen an den Realgymnasien mit denen des Jahres 1892, so finden wir jetzt mehr Reduktion als Steigerung. Schon für die Quarta wird in dieser Hinsicht ein Unterschied zwischen dem Gymnasium und dem Realgymnasium gemacht, indem zu dem „Wie im Gymnasium" (so heißt es einfach in den Lehrplänen von 1892) hinzugefügt wird „unter Einschränkung des Uebersetzens in das Lateinische"; und während das „Uebungsbuch" allerdings jetzt noch in der realgymnasialen U. II gebraucht werden darf, das früher schon am Ende der O. III bei Seite gelegt wurde, fehlen die 1892 bis Oberprima angesetzten „schriftlichen Uebungen" in dem gegenwärtigen Plan schon in Ober II: nur schriftliche Uebersetzungen aus dem Latein sehen wir in den drei obersten Kursen gefordert und grammatische Erörterungen in Prima auf Fälle beschränkt, wo sie „bei der Lektüre notwendig werden". Dies kann auffallen, weil, was an den bisherigen lateinischen Leistungen der Realgymnasien getadelt wurde, nicht ein zu enger Kreis der Lektüre war, sondern, ganz wie beim Gymnasium, nur noch in wesentlich höherem Grade, die bedauerliche Unsicherheit der sprachlichen Kenntnisse, und weil die Pflicht, den Mißstand zu heben, die Realgymnasien nicht etwa noch weiter in dilettantischen Betrieb des Lateinischen hineingeraten zu lassen, jetzt um so dringender ist, als sie von nun an in weiterem Umfange zu gelehrten Studien vorbereiten sollen. Doch vielleicht ist hier ebenso wenig ex silentio zu schließen, wie bezüglich der lateinischen Inhaltsangaben und

Sprechübungen und der „Zulassung anderer Autoren“ im Gymnasium; vielleicht bedeutet das Fehlen der „schriftlichen Uebungen“ im Lehrplan der drei obersten Klassen des Realgymnasiums nicht das Verbieten, sondern auch hier soll zur Hebung des bezeichneten Uebels das Mittel angewendet werden, welches von dem Ministerialreferenten in der dritten Sitzung der Junikonferenz mit Recht als Hauptheilmittel bezeichnet ist, häufiges Uebersetzen ins Lateinische.

Ueber lateinischen Unterricht an lateinlosen Realschulen bringen die Lehrpläne nichts. Doch muß es nach den zahlreichen Nachrichten von Einrichtung fakultativen Lateinunterrichts an Oberrealschulen doch wohl als möglich erscheinen, daß auch dieser einmal offiziell geregelt wird. Eines aber ist jetzt schon klar. Mein von vornherein ausgesprochener Zweifel gegen die Hoffnung, daß die Eigenart der verschiedenen Anstaltsgattungen leichter gewahrt werden würde, wenn man ihnen gleiche Ziele setze, — dieser Zweifel war begründet. Oder sollte Jemand leugnen wollen, daß die Oberrealschule an Eigenart stark einbüßt, wenn sie einer Anzahl ihrer Schüler lateinischen Unterricht geben läßt, zumal da doch, wenn dabei irgend etwas Erhebliches erreicht werden soll, diese Schüler von einer Anzahl anderer Stunden entbunden werden müssen?

Was wir bezüglich der neuen Bestimmungen über den griechischen Unterricht auf dem Herzen haben, wollen wir im nächsten Hefte bei Besprechung des Wilamowitzischen Lesebuchs äußern.

---

4. Französisch und Englisch.

In Betreff des Unterrichtszieles und der Unterrichtsmethode bei den modernen Fremdsprachen in den lateinlehrenden und den lateinlosen Schulen stehen sich noch zwei Meinungen gegenüber. Die einen meinen, daß in den lateinlosen Anstalten das Ziel wesentlich praktische Fertigkeit und demgemäß der Betrieb ein rein empirischer sein müsse, während in den Lateinschulen die theoretische Einsicht in die Sprachen vorzuherrschen habe. Die anderen sind der Ansicht, daß die Schüler der Lateinschulen von grammatischer Einsicht, von sprachlich logischer Schulung genug durch das Latein empfangen haben und daß demgemäß gerade hier die modernen Sprachen in mehr empirischer Weise zu lehren seien, wogegen für die, welche Latein nicht gelernt haben, das Französische die Rolle der antiken Sprache übernehmen müsse.

Die letztere Ansicht bezüglich der Realschulen findet schon in den Lehrplänen von 1892 Ausdruck; die von 1901 enthalten fast genau dieselben Worte über diesen Punkt. Es erhellt daraus nebenbei, daß die Ansicht nicht aus dem Bestreben erwachsen ist, den Oberrealschülern wenn möglich, eine auch für die gelehrten Berufsarten geeignete Vorbildung zu geben. Denn solche Tendenz lag bekanntlich der Schulorganisation von 1892 ganz fern. Vielmehr ist die Behandlung des Französischen als Stellvertreters des Lateinischen in den lateinlosen Schulen durch den Gedanken veranlaßt, daß es für jeden zu höherer Bildung Strebenden wünschenswert ist, eine gewisse grammatische Schulung, wie sie nur durch Vergleichung der Muttersprache mit einer fremden erzielt werden kann, zu gewinnen. Und die Richtigkeit dieses Gedankens kann nicht bestritten werden, und ebenso wenig, daß auch durch theoretische Behandlung einer modernen Fremdsprache das Gewünschte erreicht werden kann. Nur die öfter gehörte Meinung, daß die Schulung mit dem Französischen oder Englischen ebenso gut, ebenso rasch und sicher, wie mit dem Latein erlangt wird, muß als falsch bezeichnet werden, da das Bewußtsein von den grammatischen Kategorieen durch fremdsprachlichen Unterricht zu schaffen oder zu klären, allezeit in

dem Maße besser gelingen wird, in welchem die Fremdsprache diese Kategorieen durch Verschiedenheit der Form kennzeichnet.

Was aber die Meinung betrifft, der Betrieb des Französischen und Englischen in den Lateinschulen solle ein mehr empirischer als in den lateinlosen Realschulen sein, so ist hierbei jedenfalls eine Ausnahme zu machen, die in den neuen methodischen Bemerkungen mit den Worten bezeichnet ist: „Für sprachgeschichtliche Belehrung bietet die Einprägung des Wortschatzes mannigfache Gelegenheiten". Und solche Belehrung hat nicht bloß den Wert, das Gedächtnis zu unterstützen. Die Betrachtung des Prozesses, durch den das Französische aus der Muttersprache entstanden ist, die Einsicht in die Regelmäßigkeit der hier vollzogenen Wandlungen regt so entschieden zu wissenschaftlichem Denken an, daß auf sie jedenfalls diejenigen Schulen niemals verzichten dürfen, deren spezifische Aufgabe die Vorbildung für gelehrte Studien ist; und es erscheint auch durchaus nicht richtig, derartige sprachgeschichtliche Einblicke den Schülern erst auf oberen Stufen zu geben: schon in den untersten französischen Klassen der Gymnasien kann dies mit bestem Erfolg geschehen.

Eine entschiedene Steigerung der Anforderungen zeigt sich vom Jahre 1882 bis zur Gegenwart bezüglich der Aussprache der modernen Fremdsprachen. 1882 hieß es, daß die Richtigkeit der Aussprache je nach dem in der betreffenden Gegend herrschenden Dialekt einen verschiedenen Grad der Schwierigkeit habe; aber bis zu einem gewissen Maße müsse diese Aufgabe jedenfalls erfüllt werden. Ohne jede durch Umstände begründete Ermäßigung wird dagegen schon 1892 die Forderung einer guten Aussprache gestellt und eine Anleitung zu deren Erzielung gegeben. Gegenwärtig wird zugleich die beständige Kontrolle auf den oberen Stufen eingeschärft. Es ist in der That ein wichtiger Punkt und ein die längste Zeit besonders deswegen oft vernachlässigter, weil eine große Zahl der Lehrer auch geringen orthoepischen Ansprüchen nicht genügte. Doch möchten wir der Meinung Ausdruck geben, daß in dieser Richtung auch zu viel geschehen kann, insofern durch ein sehr ausgedehntes Ueben und Korrigieren der Aussprache insonderheit bei großen Klassen andere und wichtigere Aufgaben des neusprachlichen Unterrichts beeinträchtigt werden. Und auch abgesehen hiervon vermögen wir die feste Aneignung einer einzig für korrekt gehaltenen Aussprache durch alle Schüler nicht so hoch zu werten, wie man vielfach thut, wenn wir bedenken, wie verschieden in verschiedenen Landesteilen Frankreichs und Englands (und Italiens) auch von den gebildetsten Leuten gesprochen wird, wie verschieden ferner das Deutsche in dem Munde auch Gebildeter in verschiedenen deutschen Ländern klingt und daß die letztere Differenz thatsächlich eine vollkommen gleiche Aussprache des Französischen und Englischen in allen Teilen Deutschlands stets unmöglich machen wird.

Höhere Ziele sind jetzt auch den Sprechübungen in den höheren Schulen gesteckt. 1882 hieß es, man müsse ausdrücklich darauf verzichten, daß Geläufigkeit im freien mündlichen Gebrauch der französischen Sprache erreicht werde, und es wurden nur diejenigen Uebungen angelegentlich empfohlen, welche der Vorbereitung dazu dienen, insonderheit die Anwendung der Fremdsprache bei der Repetition der Lektüre. 1892 wurde verordnet, daß dem Lautierkursus alsbald die ersten Sprechversuche folgen sollen im Anschluß an den umzuformenden Lesestoff des Lesebuchs. Gegenwärtig wird angeordnet, daß Sprechübungen den Unterricht aller Klassen durchziehen und in keiner Stunde ganz unterlassen werden sollen, und unter den speziellen Vorschriften findet sich auch die, daß die an die Lektüre angeschlossenen Uebungen dieser Art durch solche ergänzt werden müssen, die den regelmäßigen Vorgängen und Verhältnissen des wirklichen Lebens gelten. Man hat hierin wohl die Ausführung eines Passus des Kaiserlichen Erlasses zu sehen, wo gesagt wird, daß bei den neueren Sprachen mit be-

sonderem Nachdruck Gewandtheit im Sprechen anzustreben sei. Und daß auch bei größeren Klassen in dieser Richtung mehr geleistet werden könne, als bisher gewöhnlich geschehen, ist gewiß richtig; nur wird zu wirklichen konversationellen Uebungen, wenn ihr Ertrag der auf sie verwandten Zeit einigermaßen entsprechen soll und wenn dabei alle Schüler gefördert werden sollen, mehr als zu allen anderen Teilen des fremdsprachlichen Unterrichts Geschick und Geübtheit des Lehrers notwendig sein. Geübtheit hierfür zu erzielen, müßte ein Hauptzweck praktischer, seminaristischer Vorbildung sein: man bedenke, wie unbeholfen mancher Lehrer sich bei deutschem Fragen zeigt. Gymnasialdirektor Dr. Paetzolt spricht in dem 2. Heft der Monatsschrift f. h. Sch. die Befürchtung aus, daß ein durch die Lehrpläne veranlaßtes allzu eifriges Hervorkehren der praktischen Uebungen die Sicherung fester und unverlierbarer grammatischer Kenntnisse, besonders auf der Mittelstufe, beeinträchtigen und auf der Oberstufe die Hauptaufgabe des Gymnasiums, die Einführung in die wichtigsten Werke der französischen Litteratur, in den Hintergrund drängen könnte. Und daß die letztere Gefahr vorliegt und sorgfältig vermieden werden muß, bezweifeln wir durchaus nicht; was aber die erstere betrifft, so meinen wir, daß die Sprechübungen gerade auch den Zweck verfolgen sollen und, geschickt angestellt, erreichen können, die grammatischen Kenntnisse zu sichern.

Sehr erfreulich ist, daß gegenüber einer radikalen Neuerungssucht neben Diktaten und freieren Arbeiten auch Uebersetzungen ins Französische festgehalten werden und ihr Nutzen anerkannt wird. Dem Verlangen, sie ganz zu beseitigen, liegt auch eine Selbsttäuschung bezüglich der Entstehung freier Arbeiten zu Grunde, die Meinung, als ob dabei die muttersprachliche Form der Gedanken in den Köpfen der Schüler keine Rolle spiele: in Wahrheit sind auch diese Arbeiten, abgesehen von einer Anzahl fester Phrasen, Uebersetzungen aus dem Deutschen ins Französische, nur solche, in denen alle Schwierigkeiten umgangen zu werden pflegen.

Die Anweisungen für die Wahl der Lektüre bestimmen, daß vornehmlich dasjenige Gebiet zu berücksichtigen sei, welches in die Kultur- und Volkskunde einführt, und fügen hinzu, daß bei Realanstalten auch die technisch-wissenschaftliche Lektüre nicht fehlen dürfe, beides sicher mit Recht. In den speziellen Vorschriften für die französische Lektüre in den oberen Klassen der Gymnasien aber heißt es: „Lesen gehaltvoller moderner Prosaschriften aus verschiedenen Gebieten, womöglich auch eines klassischen Trauerspiels und eines modernen Lustspiels, jedenfalls aber eines der größeren Lustspiele Molières". Hier scheint uns das „jedenfalls" bereits an der Stelle des „womöglich" am Platz. Man mag über den dauernden ästhetischen Wert der Tragödien Corneilles und Racines denken wie man will; ihre litterarhistorische Bedeutung ist der Art, daß jedenfalls an den humanistischen Lehranstalten Kenntnisnahme dieser eigentümlichen Spezies dramatischer Poesie nicht fehlen darf.

Und für noch dringender möchten wir eine Erweiterung der Anforderungen gegenüber den für die englische Lektüre an den Gymnasien jetzt gegebenen Vorschriften halten, auch wo das Englische, wie an der großen Mehrzahl dieser Schulen, nur über je zwei fakultative Wochenstunden in Ober II und I verfügt. Bei der ungemeinen Leichtigkeit, mit welcher jemand, der 6 Jahre lang Latein, 4 Jahre Französisch, 3 Jahre Griechisch gelernt hat, sich nicht bloß das notwendige lexikalische und grammatische Wissen im Englischen aneignet, sondern sich auch in das Verständnis der Autoren hineinliest, scheint bei dem bezüglich der Lektüre angegebenen Lehrziel „Verständnis leichterer Schriftsteller" und bei der Vorschrift: „Anfangs ist ein Lesebuch zu benutzen, mindestens aber im letzten Jahr ein geeigneter Schriftsteller zu lesen", zu tief gegriffen worden zu sein. Der Schreiber dieser Erörterung hat vor 48 Jahren an einem norddeutschen

Gymnasium das Englische in dem zweiten Semester der Sekunda begonnen und in II und I bei je 2 wöchentlichen Stunden neben umfänglichen Partieen aus zwei Scottschen Romanen und aus Macaulays englischer Geschichte (und neben zahlreichen, auch in der Klasse vorgenommenen schriftlichen Uebungen) zwei Dramen Shakespeares und Byrons Sardanapal gelesen, und er sucht vergeblich nach Gründen, warum Aehnliches nicht auch heute zu erreichen wäre.

Die Frage, ob das Englische im Gymnasium außer den hannoverschen Anstalten, an denen dies seit längerer Zeit der Fall ist, obligatorischer Unterrichtsgegenstand sein solle, scheint uns nicht unzweckmäßig so beantwortet zu sein, daß es den Gymnasien freigestellt ist, in O. II und I an Stelle des verbindlichen Unterrichts im Französischen solchen im Englischen mit je 3 Stunden treten zu lassen, das Französische aber zum wahlfreien Lehrgegenstand mit je 2 Stunden zu machen. An solchen Gymnasien müßte jedenfalls ein wesentlich höheres Ziel als an den anderen im Englischen erreicht werden. Hier wäre auch der freie mündliche und schriftliche Gebrauch der Sprache unausgesetzt zu üben.

5. Geschichte und Geographie.

In der Verteilung des geschichtlichen Lehrstoffes auf die verschiedenen Klassen trat 1892 eine eingreifende Aenderung ein. Bis dahin reichte (wenn man von den Geschichtserzählungen in VI und V absieht) der erste Kurs von IV bis O. III. Durch die 92er Lehrpläne wurde ihm noch die U. II zugeteilt und der obere Kurs auf O. II und die beiden Primen beschränkt. Diese Aenderung war damals durch die neueingeführte Abschlußprüfung am Ende der U. II veranlaßt worden, weshalb denn auch die, welche klagten, daß infolge dieser Einrichtung der alten Geschichte ein zu schmaler Raum zugewiesen sei, die Hoffnung aussprachen, es werde mit dem Fallen jener Prüfung auch die Disposition des Geschichtsstoffes wieder eine andere werden. Auch einer der Herren Ministerialreferenten in der Junikonferenz äußerte sich in diesem Sinne (G. R. Matthias, in dem Protokoll S. 149). Indeß wurde in den neuen Lehrplänen die Beschränkung des oberen Geschichtskursus auf die drei letzten Jahre festgehalten; wahrscheinlich doch um derjenigen willen, die nach Absolvierung der U. II die Anstalt verlassen. Und wer wollte leugnen, daß es für diese ungleich geeigneter ist, im letzten Jahre des Schulbesuchs ihre Kenntnis der neueren Geschichte zu erweitern, als eine vertiefte Kenntnis eines Teiles der alten Geschichte zu gewinnen? Gleichwohl liegt die Frage sehr nahe, ob nicht wenigstens für die Gymnasien, entsprechend ihrer Eigenart, hier eine Ausnahme gemacht werden könnte. Der Frequenzabfall am Ende der U. II ist an ihnen doch nicht in solchem Umfang zu finden, wie an den Realanstalten, und wie für die Gymnasiasten, welche die Anstalt nur bis zu dem genannten Zeitpunkt besuchen wollen, die Möglichkeit eröffnet ist, anstatt des griechischen vielmehr englischen und anderen ihren Absichten entsprechenderen Unterricht zu empfangen, so könnten sie ja wohl auch von den Geschichtsstunden ihrer Kameraden in U. II dispensiert werden und in einem für sie eingerichteten Geschichtsunterricht ihre Kenntnis der neuesten Zeit vertiefen, während für alle zur Maturität strebenden Gymnasiasten wieder wie früher in U. II der zweite historische Kurs mit je drei Wochenstunden begönne. Damit wäre dann wieder ausreichender Raum geschaffen, die alte Geschichte auf den humanistischen Lehranstalten in einer diesen Schulen angemessenen Weise zu treiben, ohne daß dabei andere Teile der politischen und der Kulturgeschichte zu kurz kämen, ohne daß der Zeitaufwand für die geographischen Wiederholungen Not bereitete, ohne daß man sich in vollen Klassen starke Beschränkung bei Lösung einer Aufgabe des Geschichtsunterrichts auferlegen müßte, die mit Fug und Recht schon in den Lehrplänen von 1892

hervorgehoben ist, der Aufgabe, die freie, zusammenhängende Wiedergabe des Gelernten durch die Schüler zu üben. Auch die Kaiserzeit-Frage fände so am leichtesten ihre Erledigung. Unter der den Gymnasien angemessenen Weise, die alte Geschichte zu treiben verstehe ich aber einen Unterricht, der nicht bloß auf dem Studium der Quellen aufgebaut ist, sondern urkundliche Belege, soweit thunlich, auch zur Kenntnis der Schüler bringt, wie das besonders mit Hilfe einer griechischen und einer lateinischen Chrestomathie ganz oder teilweise historischen Inhalts geschehen kann.

Bezüglich der Geographie hatte der Kaiserliche Erlaß zwei Weisungen gegeben: daß der Unterricht auf Gymnasien wie Realschulen in die Hand von Fachlehrern zu legen sei und daß in dem Lehrplan der Oberrealschulen, der noch Raum dazu biete, die Geographie eine ausgiebigere Fürsorge finden möchte. Dem zweiten Wunsch ist dadurch entsprochen, daß die Oberrealschule jetzt von Obersekunda bis Oberprima neben den drei Geschichtsstunden je eine Stunde wöchentlich der Erdkunde widmet. In den drei obersten Klassen des Gymnasiums und Realgymnasiums sind, wie bisher, drei wöchentliche Stunden zusammen für Geschichte und Geographie angesetzt, und es ist jetzt nur eine genauere Bestimmung betreffs der Berücksichtigung der Erdkunde innerhalb der den beiden Lehrfächern zur Verfügung stehenden Zeit gegeben. Während 1892 geographische Wiederholungen „nach Bedürfnis" gefordert wurden, wird jetzt verfügt, daß an Gymnasien und Realgymnasien in den letzten drei Jahren von den Geschichtsstunden „mindestens sechs in jedem Halbjahr" für diese Wiederholungen zu verwenden seien. Es leuchtet ein, daß die Ausführung dieser Vorschrift nur dann der Geographie die Wirkung schaffen wird, welche sie auch auf den höheren Stufen der neunklassigen Anstalten haben soll, wenn die Lehrbefähigung für Geschichte bis Prima nicht ohne die für geographischen Unterricht erteilt wird. Der Historiker aber, der zugleich Geograph ist, wird beim geschichtlichen Unterricht sehr oft und gern Gelegenheit finden, um das Wissen seiner Schüler in physischer wie politischer Erdkunde aufzufrischen und zu erweitern, und es würde sich vielleicht mehr empfehlen, bei solchen Gelegenheiten die Repetitionen vorzunehmen, als in gesonderten geographischen Stunden. Den hohen Wert des erdkundlichen Lehrfaches im Organismus des Gymnasialunterrichts sehen wir übrigens keineswegs bloß in der Unterstützung, die die Geographie der Geschichte gewährt, sondern auch darin, daß sie eine Brücke bildet zwischen den sprachlich-historischen und den mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächern.

Die sonstigen Vorschriften für den historischen und geographischen Unterricht entsprechen, abgesehen von einigen Zusätzen, wenn nicht wörtlich, so doch dem Inhalt nach den Bestimmungen vom Jahre 1892. Auch von dem wichtigen Passus, der die Belehrung über wirtschaftliche und gesellschaftliche Fragen in ihrem Verhältnis zur Gegenwart betrifft, gilt dies. Es werden die vollkommen richtigen Bemerkungen wiederholt, daß die Auswahl und Behandlung des hier einschlägigen Stoffs besondes sicheren Takt erheischt und daß es um so eher gelingen wird, die Jugend zu klarem Urteil über das Verhängnisvolle unberechtigter sozialer Bestrebungen der Gegenwart zu befähigen, je sachlicher der Lehrer die geschichtliche Entwickelung des Verhältnisses der Stände untereinander und der Lage des arbeitenden Standes insbesondere behandelt und den stetigen Fortschritt zum Bessern nachweist. Auch der Zusatz in der Verordnung vom Jahre 1892, der einen Einwand veranlaßt hat, ist wiederholt worden: daß bei den Belehrungen dieser Art „jede Tendenz zu vermeiden" sei. Man wandte ein: in Wirklichkeit werde Tendenzlosigkeit doch nicht verlangt, sondern es solle offenbar eben die Tendenz herrschen, die Jugend über das Verhängnisvolle unberechtigter sozialer Bestrebungen aufzuklären. Wogegen wohl zu bemerken, daß die Worte der Verfügung nur ein Verfahren verhindern wollen, das über die

Grenzen sachlichen Berichts hinausgreift und sich in Ermahnungen ergeht, und dies ganz mit Recht. Denn solche Ausführungen auf politischem und sozialem Gebiet reizen sogar erfahrungsgemäß manchen Schüler zum Widerspruch, zumal wenn sie aus dem Munde eines ihm nicht gerade sympathischen oder wenig taktvollen Lehrers kommen.

6. Mathematik und Naturwissenschaften.

Die Stundenzahl für Rechnen und Mathematik ist in den Gymnasien die gleiche geblieben, wie nach den Lehrplänen von 1882 und 1892; ja, die eigentliche Mathematik, die doch erst in Unter III beginnt, hat auch nach der Lehrplangestaltung von 1837 und 1856 über die gleiche wöchentliche Stundenzahl von der genannten Klasse bis Oberprima verfügt, über je 3 Stunden in den Tertien, je 4 in den Sekunden und Primen; nur die Rechenstunden in den unteren Klassen haben seit 1882 eine kleine Vermehrung erhalten. Während aber das Stundenmaß, das der Mathematik in den preußischen Gymnasien durch den ältesten der allgemein gültigen Lehrpläne zugeteilt worden, bis jetzt festgehalten ist, waren die reglementarischen Anforderungen zu verschiedenen Zeiten und die Leistungen auch in derselben Zeit an verschiedenen Anstalten ungleich. In den fünfziger Jahren des verflossenen Jahrhunderts lehrte ein allerdings hervorragender Lehrer an einem pommerschen Gymnasium in der Prima analytische Geometrie und sphärische Trigonometrie, und gab auch einen Begriff von der Differenzialrechnung. An der Mehrzahl der Anstalten fand das jedenfalls nicht statt, und in den Bonitzischen Bemerkungen zu den Lehrplänen von 1882 wird ausdrücklich vor einem mehr als gelegentlichen Einblick in diese Gebiete der Mathematik auf dem Gymnasium gewarnt. Bei einer Vergleichung der Vorschriften von 1892 und 1901 ergiebt sich an drei Stellen eine erhebliche und, wie uns scheint, billigenswerte Verminderung der Anforderungen für das Gymnasium: die Aehnlichkeitslehre soll noch nicht in Ober III, sondern erst in U. II begonnen werden, die Anfangsgründe der Trigonometrie und Stereometrie sollen erst in Ober II gelehrt werden, arithmetische und geometrische Reihen erster Ordnung werden aus Ober II nach I gewiesen. Die an zweiter Stelle genannte Ermäßigung der Ansprüche hängt ursächlich mit dem Wegfall der Abschlußprüfung zusammen, die dazu veranlaßte, trigonometrischen und stereometrischen Lehrstoff in die Untersekunda auch der Gymnasien aufzunehmen, um der mathematischen Vorbildung am Ende dieser Klasse einen gewissen Abschluß zu geben. Daß dagegen an den Realgymnasien und Oberrealschulen diese Reduktion der Klassenziele nicht vorgenommen wurde, ist ebenso sachgemäß, wie daß hier in I sphärische Trigonometrie und analytische Geometrie der Ebene, an den Oberrealschulen auch die Behandlung der wichtigsten Reihen der algebraischen Analysis obligatorisch ist.

Sehr beherzigenswert ist die in den neuen methodischen Bemerkungen auftretende Vorschrift, daß sich der mathematische Unterricht die Pflege der Muttersprache ebenso angelegen sein lassen müsse, wie jedes andere Lehrfach, und daß dies besonders bei der Korrektur der schriftlichen häuslichen Ausarbeitungen zu beachten sei. Denn die Mathematik ist in Wahrheit vortrefflich geeignet, mitzuwirken bei der Bildung des Ausdrucks.

Es erhebt sich die Frage, ob der mathematische Unterricht in den Gymnasien sich nur graduell von dem in Realgymnasien und Oberrealschulen unterscheiden oder ob die Eigenart der humanistischen Anstalten sich auch in diesem Lehrfach zeigen solle, wie in dem Religionsunterricht, der Besprechung deutscher Litteraturwerke, der philosophischen Propädeutik, dem lateinischen und geschichtlichen Unterricht. Wir erinnern uns an eine Stelle in O. Willmanns Didaktik, in der etwas Aehnliches auch für die Mathematik empfohlen ist. Und in der That scheint es am Platz, in den Gymnasien der historischen Entwickelung dieser

Wissenschaft im griechischen Altertum eine Beachtung zuzuwenden, die für die Realanstalten weniger geeignet wäre, und falls die Schüler in einer griechischen prosaischen Chrestomathie auch einige Abschnitte aus Euklid zur Hand haben, wie in dem Wilamowitzischen Lesebuch, würde uns gelegentliche Benutzung dieser in einer mathematischen Lehrstunde durchaus empfehlenswert erscheinen, zumal sich die neuere Behandlung der Geometrie von der euklidischen, die als logisches Kunstwerk ewigen Wert behält, immer mehr entfernt. Daß am Gymnasium nur solche Lehrer wirken, die Griechisch verstehen, wird allerdings dabei vorausgesetzt, darf aber doch hoffentlich als das Normale auch für die Zukunft angesehen werden. Im griechischen Unterricht kann übrigens zugleich durch Interpretation der mathematisch wie philosophisch gleich interessanten Kapitel des platonischen Menon eine Vorstellung von den Anfängen der geometrischen Wissenschaft gegeben werden[1]).

Auch bei einzelnen Teilen des physikalischen Unterrichts auf Gymnasien ist es sehr wohl am Platze, auf das, was die Griechen in dieser Richtung geleistet, vielleicht auch hier mit Benutzung eines Lesebuchs, näher einzugehen, wenn auch für die Gymnasien gleicherweise wie für die Realanstalten die Forderung gilt, daß die Anschauung und das Experiment in diesem Lehrfach einen größeren Raum als bisher einzunehmen haben, und wohl immer mehr das Verfahren Eingang finden wird, wonach man, soweit dies der Stoff gestattet, von Beobachtungen ausgeht, die die Schüler an vorgeführten Experimenten zu machen haben. Freilich gehört zu solcher Behandlung der Physik mehr Zeit, als zu der früher üblichen: um so mehr werden die Lehrer der Mathematik und Physik an Gymnasien (denn hier sollen beide Disziplinen in einer Hand vereinigt sein) es begrüßen, daß an den humanistischen Anstalten jetzt eine zeitweilige Verschiebung der Stundenzahlen zwischen diesen Lehrfächern zulässig ist.

Die erste der neuen methodischen Bemerkungen zu den verschiedenen naturwissenschaftlichen Fächern sagt sehr richtig, die Aneignung einer Summe einzelner Kenntnisse, wenngleich an sich schätzbar, sei doch nicht das Endziel dieses Unterrichts, sondern daß der Schüler lerne, seine Sinne richtig zu gebrauchen und das Beobachtete richtig zu beschreiben, daß er einen Einblick in den gesetzmäßigen Zusammenhang der Naturerscheinungen und, soweit dies auf der Schule möglich, auch einen solchen in die Wege gewinne, wie man zu naturwissenschaftlichen Erkenntnissen gelange. Der erste, negative Teil dieser Bemerkung enthält nichts Neues, aber etwas, das gegenüber der noch fortwährend vorkommenden verkehrten Praxis, dem besonders auf naturgeschichtlichem Gebiet noch zu findenden Streben, den Schülern möglichst viel Einzelwissen einzuprägen, nicht oft genug eingeschärft werden kann. Als wesentliches Hülfsmittel für die Erziehung zu genauem Beobachten wird, wie schon 1892, mit Recht das Zeichnen genannt. Dazu tritt jetzt die Erwähnung der Exkursionen, auf die schon im Kaiserl. Erlaß hingewiesen war, und die hohe Bedeutung derselben für Einsicht in die Tier- und Pflanzenwelt, insbesondere ihre gegenseitige Abhängigkeit, ferner für elementare geologische Erkenntnisse (die allerdings nicht überall durch Anschauung zu gewinnen sind) wird keiner leugnen, sicher niemand, der in seiner Jugend selbst solche Anregungen auf Exkursionen erfahren hat. Aber über die didaktische und auch disziplinarische Schwierigkeit derartiger Unternehmungen, wenn sie nicht auf eine kleine Zahl von besonders dafür interessierten Schülern beschränkt

1) Ueber die Verwendung dieser Kapitel in seminaristischen Uebungen enthält einen lesenswerten Aufsatz von Direktor Feit in Breslau das 3. Heft der Monatsschrift f. h. Sch., der mich um so mehr interessierte, als ich die Partie des Menon ebenfalls wiederholt zum Gegenstand seminaristischer Verhandlungen gemacht habe. In welcher Weise und mit welchem Ergebnis, mag ein anderes Mal berichtet werden.

sind, sondern wenn ganze Klassen daran teilnehmen sollen, darf man sich keiner Täuschung hingeben. Jedenfalls besitzt nicht jeder im übrigen tüchtige Lehrer die Fähigkeit, solche Ausflüge zu leiten und für alle nutzbar zu machen.

Oberlehrer Dr. Norrenberg hat in der Monatsschrift f. h. Sch., Heft 3 S. 178 ff., der vortragenden Lehrweise speziell in den naturwissenschaftlichen Fächern gegenüber derjenigen das Wort geredet, welche nur auf feste Einprägung einer gewissen Summe von Kenntnissen ausgeht und sehr viel Zeit auf das Verhör der Schüler verwendet. Und gewiß ist hier mit Recht eine gewisse, in der Uebertreibung die Schüler geradezu abstumpfende Einseitigkeit getadelt. Auch wird im Geschichtsunterricht wohl schon ziemlich allgemein anders verfahren und dem anregenden Vortrag des Lehrers ein hoher Wert beigemessen. Was aber die Naturwissenschaften, insbesondere die Biologie betrifft, so erscheint mir für die oberen Klassen noch immer als Ideal eine Einrichtung, die ich an dem von mir besuchten Gymnasium genossen habe. Ein Mediziner der Stadt, der zugleich mit verschiedenen naturwissenschaftlichen Disziplinen, welche im obligatorischen Unterricht der Sekunden und Primen keine Stelle finden, wohl vertraut war, hielt (auf Grund einer für diesen Zweck gemachten Stiftung) den Schülern der oberen Klassen zweimal in der Woche Vorträge, im Sommer über Botanik, im Winter bald über Physiologie (und Gesundheitslehre), bald über Geologie, und im Sommer schlossen sich daran botanische und geologische Exkursionen.

7. Technische Fächer.

Auch bezüglich des Schreibunterrichts enthalten die neuen Lehrpläne einen bemerkenswerten Zusatz. Dieser Lehrgegenstand ist, während er im Gymnasialstundenplan vom Jahre 1837 über 7, in dem von 1856 über 6 wöchentliche Stunden im ganzen verfügte, seit 1882 auf 4 Stunden (je 2 in VI und V) reduziert, und vielleicht zum Teil infolge hiervon verdienen die kalligraphischen Leistungen in mittleren und oberen Klassen bei manchen Schülern sehr wenig diesen Namen. Eine Besserung soll da und wird, denken wir, die Verfügung schaffen, daß für Schüler der IV und III mit schlechter Handschrift besonderer Schreibunterricht eingerichtet werden soll, der natürlich als ein obligatorischer, als eine Art von Strafunterricht zu denken ist. Uebrigens ist es mit Erwerbung einer guten Handschrift nicht gethan. Sehr zahlreich sind die Fälle, daß die erworbene nicht erhalten wird, und Schuld trägt nicht zum wenigsten schnelles Nachschreiben, zu dem die Schule jedenfalls möglichst wenig Veranlassung geben sollte, falls nicht etwa alle Schüler einer Klasse gabelsbergern oder schreyen.

In den Schreibunterricht gehörte von 1869 bis zum Herbst 1883 an den badischen Gymnasien auch die Einübung der griechischen Schrift. „In Quarta soll außerdem in dem zweiten Semester die griechische Schrift eingeübt werden", hieß es in Lehrplan des erstgenannten Jahres, wahrscheinlich auf Anregung Köchlys, der wiederholt hervorgehoben hat, daß es unrichtig sei, die Knaben zugleich die griechischen Buchstaben und die Elemente der griechischen Grammatik zu lehren. Welchen Erfolg diese Einrichtung für den griechischen Unterricht gehabt hat, darüber will ich in den dieses Lehrfach betreffenden Bemerkungen des nächsten Heftes berichten; sie hörte auf, als der Schreibunterricht 1883 aus der Quarta entfernt und auf die beiden untersten Klassen beschränkt wurde.

Während die regelmäßigen Schreibstunden sich in Preußen verminderten, haben sich die obligatorischen Zeichenstunden im Gymnasium 1892 um 2 vermehrt: auch die beiden Tertien haben verbindlichen Zeichenunterricht erhalten, wogegen freilich die VI ihn verlor. Beide Aenderungen sind in den neuen Plänen festgehalten worden. Die erstere hat sich anderwärts schon längere Zeit bewährt; für die Streichung des Zeichnens in VI können wir kein anderes Motiv finden,

als das Bestreben, die wöchentliche Stundensumme dieser Klasse nicht 25 überschreiten zu lassen. — In den Lehraufgaben für den Zeichenunterricht ist seit 1882 eine erfreuliche Wandlung in der Richtung zu bemerken, daß man sich immer mehr von der Nachahmung von Zeichnungen abgewandt und der Darstellung von körperlichen Gegenständen zugewandt hat. War nach den Weisungen des genannten Jahres das Zeichnen nach Vorlageblättern möglichst auf Flachornamente zu beschränken, so sind seit 1892 Vorlageblätter ganz ausgeschlossen, aber in diesem Jahre noch als erstes das Zeichnen nach großen Wandvorlagen (Wandtafeln) empfohlen. Jetzt ist auch von ihnen nicht mehr die Rede. — Ferner ist sehr beifallswert der jetzt schon für die unteren Stufen gemachte Zusatz: „Uebungen im Skizzieren und Zeichnen aus dem Gedächtnis", mit dem begründenden Zusatz, daß dadurch die Schüler lernen sollen, die charakteristischen Eigenschaften eines Gegenstandes rasch zu erfassen und in klaren Vorstellungen zu bewahren. — Vermißt haben wir den Hinweis auf kunstgeschichtliche Belehrungen, die sich so natürlich mit dem Zeichenunterricht verbinden und schon in den mittleren Klassen stattfinden können. Hierbei können der Zeichenlehrer und ein mit Archäologie wohlvertrauter Philologe ersprießlich zusammenwirken. — Keinen Grund sehen wir endlich für die zweifelnde Weise, mit der das Betreiben geometrischen Zeichnens im Gymnasium besprochen wird. Selbstverständlich kann nur von fakultativen Kursen für die obersten Klassen die Rede sein. Solche aber haben wir an einem Gymnasium Jahre lang, von Mathematikern für Ober II, Unter I und Ober I gegeben, reichliche Teilnahme finden und gute Erfolge erzielen sehen, ebenso wie die daneben für II und I bestehenden, vom Zeichenlehrer gegebenen fakultativen Kurse im Freihandzeichnen.

Bezüglich des Turnunterrichts enthält der Lehrplan von 1882 noch gar keine Anweisung, der von 1892 recht eingehende. Jetzt sind die spezialisierenden Angaben über Verteilung des Lehrstoffes „wegen der großen Ungleichheit der körperlichen Leistungsfähigkeit gleichnamiger Klassen und wegen der örtlichen Verschiedenheit in der Abgrenzung der einzelnen Turnabteilungen" fallen gelassen worden; übrigens sind in allem Wesentlichen die trefflichen Vorschriften von 1892 wiederholt. — Wenn damals nähere Anweisungen über die Turnspiele vorbehalten wurden, so finden wir solche in den neuen Plänen doch nicht, sondern nur die Bemerkung, daß „Turnspiele in geeigneter Auswahl und die sogenannten volkstümlichen Uebungen des Laufens, Werfens, Springens u. s. w. mit allmählicher Steigerung der Schwierigkeit vorzunehmen" seien. Also die Frage z. B., ob das Fußballspiel zu empfehlen, wenigstens zuzulassen, oder zu verbieten, wenigstens zu widerraten sei, die auch auf der Junikonferenz zur Sprache gebracht wurde, wird nicht berührt. Die Ausführung der Turnspiele ist offenbar innerhalb der drei Turnstunden, also obligatorisch gedacht, während die anderen größeren Staaten Deutschlands die Zweizahl der wöchentlichen Turnstunden und den fakultativen Charakter der Spiele festgehalten haben. Am Schluß der Anweisungen für das Turnen wird noch der Turnmärsche als eines Mittels, „die Ausdauer zu erhöhen und die Sinne zu üben," gedacht und des Schwimmens als einer körperlichen Uebung, die „die Schule stets im Auge behalten und nach Möglichkeit fördern" solle. Die zweite Wassergymnastik, das Rudern, wird nicht erwähnt — etwa weil damit infolge übermäßigen Wetteifers auch ungünstige Erfahrungen gemacht sind? Die Ruderübungen sind ja immer durch die Lage des Ortes bedingt; wo aber diese Bedingung erfüllt ist, scheinen auch sie nicht minder, als das Schwimmen, eine Sache, die die Schule gut thut zu fördern, und dies ebenso durch das Ziehen der notwendigen Schranken, wie durch Begünstigung. Denn der überaus zuträgliche Einfluß des Ruderns auf Gesundung und Kräftigung ist durch unzählige Beispiele festgestellt.

Eine andere Art körperlicher Bethätigung, die wie Turnen und Turnspiel

gleichfalls ihre moralische und intellektuelle Seite hat und die vielfach in den letzten Jahrzehnten auch an höheren Schulen als fakultatives Unterrichtsfach eingeführt ist, der Handfertigkeitsunterricht, ist in den neuen Lehrplänen ebenso wenig wie das Rudern erwähnt. Wir halten nach den von uns gemachten Erfahrungen durchaus daran fest, daß mit dem Slöjd in den Schulen nach mehr als einer Richtung Segen gestiftet werden kann, und wollen ein anderes Mal, was wir davon gesehen, zusammenstellen.

Die Lehraufgaben des Gesangunterrichts sind weder 1882, noch 1892, noch jetzt näher bestimmt, und die eminent verschiedenen Resultate, die auf diesem Gebiete je nach der Qualifikation der Lehrer und der Schüler und nach der Gunst oder Ungunst äußerer Umstände erzielt werden, machen dies erklärlich. Leistungen, wie sie in Sachsen an der Leipziger Thomasschule und der Dresdener Kreuzschule, in Preußen an der Schulpforte und der Ilfelder Anstalt erreicht werden, dürften an vielen anderen Orten beim besten Willen unerreichbar sein. Und doch wäre die Aufstellung einer gewissen allgemeinen Norm für Unterrichtsgang und Unterrichtsziel sicher förderlich.

In den **allgemeinen Bemerkungen**, die den Schluß der amtlichen Vorschriften bilden, sind unter anderem die schon 1892 aufgestellten generellen Gesichtspunkte wiederholt, die für Art und Maß der von den Schülern zu fordernden Hausarbeiten maßgebend sein sollen. Weggelassen sind die speziellen Angaben über mögliche Reduktion der bis 1892 üblichen Aufgaben; dafür ist ein Zusatz gemacht, der vorschreibt, daß die Lehrerkollegien vor Beginn des Schuljahres einen Arbeitsplan für die einzelnen Klassen bezüglich der Hausarbeiten entwerfen sollen, und der die Ueberzeugung ausspricht, daß die Klassenbücher, in welche auch die für jeden Tag geforderten häuslichen Arbeiten einzutragen sind, dem Direktor und dem Klassenlehrer ein wirksames Ueberwachen der Einhaltung des gebotenen Maßes ermöglichen werden. Daß mit der bezeichneten Einrichtung eine Grundlage für diese Ueberwachung gegeben ist, wird niemand bezweifeln, aber eine ausreichende Instruktion bieten die Klassenbücher wohl nirgends. Denn in den meisten Fällen ergiebt sich aus der Bezeichnung der Aufgabe doch noch nicht die Zeit, welche auf ihre Lösung verwandt werden muß: der Stand der Klasse und der Grad, in welchem die Lösung im Unterricht vorbereitet ist, sind Umstände, die für Bemessung der Arbeitszeit die größte Bedeutung haben. Man ist nach unserer Meinung in unserer „hygienisch geängstigten" Zeit bezüglich der Beschränkung der häuslichen Arbeiten vielfach zu weit gegangen. Anderseits aber ist die Möglichkeit, daß stellenweise eine Ueberbürdung des Mittelguts der Schüler vorkommt, keineswegs zu leugnen; um sie zu erkennen, wird durchaus eine in kleineren Zwischenräumen wiederholte, methodische Erkundigung bei Schülern und solchen, die etwa deren häusliche Arbeiten überwachen, notwendig seien.

In einer Nummer der allgemeinen Bemerkungen ist davon die Rede, daß „mit aller Entschiedenheit einer einseitigen Wertschätzung des sogenannten Extemporales entgegenzutreten" sei. Daß sie vorgekommen und zum Teil noch vorkommt, ist sicher, ebenso ihre Verkehrtheit. Ganz mit Recht ist aber auch das Epitheton „einseitig" hinzugesetzt. Denn daß eine Leistung, welche zeigt, inwiefern die Schüler über ein bestimmtes Wissen ohne viel Ueberlegung verfügen, nicht wertlos ist, darf ebenso sicher behauptet werden.

Die beherzigenswerten Worte, die in den Lehrplänen von 1892 über die erziehliche Pflicht der Schule gesagt waren, sind wiederholt; im Anfang der allgemeinen Bemerkungen aber findet sich ein Passus, der speziell auf die wichtigste Aenderung in der neuen Organisation des preußischen höheren Schulwesens Be-

zug nimmt: „durch die grundsätzliche Anerkennung der Gleichwertigkeit der drei Arten höherer Lehranstalten wird die Möglichkeit geboten, die Eigenart einer jeden kräftiger zu pflegen." Und damit zusammenhängend die Forderung, es müsse von jetzt an „in verstärktem Maße darauf geachtet werden, daß nicht für alle Unterrichtsfächer gleich hohe Anforderungen gestellt, sondern die wichtigsten unter ihnen nach der Eigenart der verschiedenen Anstalten in den Vordergrund gerückt und vertieft werden", eine ebenso richtige, wie wichtige Bemerkung, die natürlich nicht in der Weise mißverstanden werden darf, daß die durch die „Lehraufgaben" gestellten Anforderungen nur in einigen Fächern mit Entschiedenheit aufrecht zu erhalten seien. Die kräftigere Pflege der Eigenart der einzelnen Anstaltsgattungen aber hat offenbar nicht nur in dem Hervortreten einiger und dem Zurücktreten anderer Fächer zu bestehen, sondern vielfach auch in verschiedener Unterrichtsmethode bei denselben Fächern, darin, daß das Lehrverfahren jeweils dem eigentümlichen Charakter und Ziel der Gattung entspricht. Auf diese Differenzierung der Gymnasien und Realanstalten sind wir im Vorhergehenden wiederholt zu sprechen gekommen. Inwieweit dieselbe wird durchzuführen sein, muß die Zukunft lehren.

Ueberschauen wir die in den neuen preußischen Lehrplänen und Lehraufgaben zu findenden Neuerungen, so sind sie unseres Erachtens in ihrer Gesamtheit als ein bedeutender Fortschritt zu begrüßen. Die erste allgemein eingeführte Organisation der preußischen Gymnasien dauerte 19 Jahre, die zweite 26, die dritte 10, die vierte 9. Möchte die fünfte mindestens die Dauer der zweiten haben. Das muß, meinen wir, jeder Freund des Gymnasialwesens wünschen und, wo wir im Obigen abweichende Ansichten äußerten, da betrafen sie fast immer den Betrieb, der ja von Jahr zu Jahr einer Aenderung unterliegen darf, und nicht die Organisation, für die eine gewisse Stetigkeit zum Heil der Schule und der Schüler dringend notwendig ist. Aber wie kann Dauer an Stelle des allzu raschen Wechsels treten? Im Altertum soll zur Erhaltung einer Gesetzgebung das Mittel angewandt sein, daß der Gesetzgeber auf längere Zeit außer Landes ging, nachdem er seine Mitbürger eidlich verpflichtet hatte, vor seiner Rückkehr an seinem Werke nichts zu ändern. Dies Mittel ist ja nun nicht mehr anwendbar. Wir sehen nur einen Weg zur Wahrung der gegenwärtigen Lehrpläne für die verschiedenen höheren Schulen: daß jeder Schulmann, der dieselbe wünscht, seine ganze Kraft einsetzt, damit Ergebnisse mit der vorliegenden Unterrichtsgestaltung erzielt werden, welche jede wesentliche Aenderung entschieden widerraten.

G. Uhlig.

Die Gründung des niederrheinischen Zweigverbandes des allgemeinen deutschen Gymnasialvereins.

An Weihnachten des vorigen Jahres wurde folgender Aufruf versandt:

„G. H. Im Anschluß an die in Kassel abgehaltene Versammlung von Anhängern der sogenannten Reformschulen ist in der Presse vielfach erneut die Frage angeregt worden, ob es nicht nützlich sei, auf diesem Wege in beschleunigtem Tempo weiter zu gehen: besonders in Elberfeld ist von einflußreichen Stellen die Umwandlung der bestehenden höheren Knabenschulen in solche des Frankfurter Systems warm empfohlen worden. Also auch hier derselbe Vorstoß gegen das Gymnasium, wie er vordem schon in Barmen versucht wurde; auch in Düsseldorf ist die Frage der Einrichtung eines Gymnasiums mit lateinlosem Unterbau bereits mehrfach erörtert worden."

„Daß thatsächlich durch die allgemeine Einführung dieses Lehrplans die bewährte Pflegestätte klassischer Bildung zerstört werden würde, ist eine Ueberzeugung, zu der sich im Sommer

1900 in Braunschweig zahlreiche Vertreter des Gymnasialwesens bekannt und der sich nachher mehr als 15000 Freunde und Anhänger dieser Schulart aus den verschiedensten Berufsständen angeschlossen haben. Der Verlauf und das Ergebniß der gleich darauf im Juni 1900 im Kultusministerium zu Berlin abgehaltenen Konferenz schien den schlimmen Befürchtungen, mit denen man in Braunschweig zusammengekommen war, nicht Recht zu geben. Aber mit erneutem und verstärktem Eifer geht jetzt die Partei der sogenannten Schulreform zum Angriff vor."

„Dem gegenüber erscheint ein Zusammenstehen aller derer dringend geboten, die im Fortbestand der humanistischen Anstalten gerade in ihrer charaktervollen Eigenart ein allgemeines vaterländisches Interesse erblicken. Die Unterzeichneten haben sich daher vereinigt, um durch Gründung eines niederrheinischen Zweigverbandes des allgemeinen deutschen Gymnasialvereins alle diejenigen zu sammeln, welche für die Erhaltung ihrer alten Schule eintreten wollen."

„In der Voraussetzung, daß Sie unsere Auffassung teilen, bitten wir Sie, auf beifolgender Karte uns Ihre Zustimmung zu derselben womöglich bis zum 6. Januar zu bekunden und uns dadurch Gelegenheit zu geben, Sie zu der demnächst abzuhaltenden ersten konstituierenden Versammlung des geplanten Zweigverbandes einzuladen."

Akens, Gymnasialdirektor, Emmerich. Dr. Asbach, Königl. Gymnasialdirektor, Düsseldorf. Bäcker, Pfarrer, Mörs. Prof. Dr. Biese, Gymnasialdirektor, Essen. Dr. H. Caesar, Königl. Gymnasialdirektor, Mörs. Capito, Kaufmann, Düsseldorf. Dr. Paul Cauer, Direktor des städt. Gymnasiums und Realgymnasiums, Düsseldorf. Euler, Justizrat und Stadtverordneter, Düsseldorf. Prof. Evers, Gymnasialdirektor, Barmen. Geyser, Pastor der reform. Gemeinde, Elberfeld. Dr. Güldner, Rechtsanwalt, Barmen. Hafner, Pastor der luth. Gemeinde Elberfeld. Franz Haniel, Düsseldorf. Aug. Freiherr von der Heydt, Kommerzienrat und Stadtverordneter, Elberfeld. Kaiser, Geh. Regierungsrat, Oberbürgermeister a. D., M.-Gladbach. Klingemann, Pfarrer und Superintendent, Essen. Dr. Koch, Gymnasialdirektor, Kempen. Krichel, Oberpfarrer, M.-Gladbach. Albert Molineus, Kommerzienrat und Stadtverordneter, Barmen. Müller, Landgerichtspräsident, Duisburg. Hans Niemeyer, Justizrat, Essen. Dr. med. Nothers, Mörs. Petersen, Pfarrer, Düsseldorf. Dr. med. Albert Poensgen, Düsseldorf. Dr. Rheins, Sanitätsrat, Neuß. Dr. med. Walter Rühle, Elberfeld. Prof. Scheibe, Gymnasialdirektor, Elberfeld. Ad. Schill, Prof. an der Königl. Kunstakademie, Düsseldorf. Schmitz, Justizrat und Stadtverordneter, Elberfeld. Dr. Schneider, Gymnasialdirektor, Duisburg. Dr. Schweikert, Gymnasialdirektor, M.-Gladbach. J. W. Simons, Kaufmann und Stadtverordneter, Elberfeld. Tilmann, Bürgermeister, Neuß. Dr. med. Voswinkel, Barmen. von Weiler, Landgerichtsdirektor, Elberfeld. Wolff, Landgerichtsdirektor, Düsseldorf. Dr. Zenzes, Gymnasialdirektor, Neuß.

In Folge der Beantwortungen dieses Aufrufs waren Einladungen zu einer Versammlung auf den 26. Januar in die Stadthalle zu Elberfeld ergangen, und es waren derselben weit über 100 Herrn aus einer großen Anzahl von Gemeinden des Niederrheins gefolgt[1]). Neben Philologen und Theologen sah man Juristen, Mediziner und Männer des praktischen Lebens, Industrielle und Kaufleute. Herr Fabrikant Johann Wilhelm Simons eröffnete die Versammlung mit einigen Begrüßungsworten, in denen er die Notwendigkeit der Gründung eines Zweigverbandes des allgemeinen Gymnasialvereins darlegte; hierauf erteilte er das Wort Herrn Direktor Dr. Cauer-Düsseldorf.

Der Redner erklärte zu Anfang seines Vortrages, daß er die Vereinigung von Realgymnasium und Realschule auf lateinloser Grundlage, wie sie in Altona bestehe, durchaus billige; weniger einfach sei es, über den Plan der Einbeziehung des Gymnasiums in das Reformsystem zu urteilen, weil sich die Anhänger dieses in Frankfurt zuerst durchgeführten Planes aus verschiedenen Gruppen zusammensetzten, die das Reformgymnasium zwar ein-

[1]) Das Folgende ist dem von einem Vorstandsmitglied des Zweigvereins verfaßten Bericht, den die „Elberfelder Zeitung" am 27. Januar brachte, entnommen.

stimmig lobten, dabei aber ihm ganz verschiedene und zum Teil entgegengesetzte Wirkungen nachrühmten. Der mächtigste Freund des Reformsystems, der verstorbene Minister v. Miquel, habe es deshalb empfohlen, weil die Vereinigung mehrerer Schulen mit einer Reihe gemeinsamer Klassen in einem Hause und unter einer Leitung Ersparnisse für den Fiskus möglich machen würde. Der Redner warnte dringend davor, um eines fiskalischen Interesses willen den Typus der Riesenanstalt mit doppelter und dreifacher Klassenreihe zum allgemeinen und normalen zu machen, weil bei dem Massenbetrieb notwendig die Schüler leiden müßten. Uebrigens sei eine Ersparnis nur dann möglich, wenn das neue System ausnahmslos durchgeführt würde; wo man vereinzelt mit Gründungen dieser Art vorgehe, müßten zunächst finanzielle Opfer gebracht werden, weil der Reformlehrplan an die Arbeitskraft der Lehrer erhöhte Anforderungen stelle. Ein zweiter Vorteil, den man von dem Reformgymnasium erwartet, soll darin liegen, daß für die Eltern die Notwendigkeit, sich über den Bildungsgang ihres Sohnes zu entscheiden, hinausgeschoben werde; Direktor Cauer zeigte, daß dieser Vorteil ein eingebildeter sei, ja in einen großen Nachteil umschlagen müsse, weil der beste Prüfstein, an dem man die Art der Begabung eines Knaben erkennen könne, eben das Lateinische sei. Werde dieses hinausgeschoben, so finde ein etwa als notwendig erkannter Uebergang auf eine andere Schule erst im späteren Lebensalter statt, greife also viel störender in den Bildungsgang des Knaben ein als jetzt, wo er in den Anfangsjahren bewirkt werden könne.

Ein dritter Grund, der zur Empfehlung des Reform-Gymnasiums angeführt werde, sei der, daß es einen eindringlicheren Betrieb gerade der alten Sprachen ermögliche. Dies sei die Hoffnung von Direktor Reinhardt selbst, und man müsse zugeben, daß die Veröffentlichungen, die aus dem dortigen Kreise kommen, den Eindruck tüchtiger, wohldurchdachter Arbeit machen; denselben Eindruck gewinne man, wenn man ein paar Tage als Gast im Goethe-Gymnasium weile. Aber dort bestehen, so hob der Vortragende hervor, ungewöhnlich günstige Verhältnisse auf Seiten der Lehrer sowohl wie der Schüler; beide arbeiten mit Anspannung aller Kräfte, wie sie nicht überall und auch in Frankfurt schwerlich auf die Dauer erreicht werden könne. Das nicht unerheblich verstärkte Maß häuslicher Arbeit werde jetzt gern ertragen, weil Lehrer wie Schüler von Eifer brennten, das Ziel, dem sie gewissermaßen vor den Augen der Welt zustrebten, zu erreichen; eine gleiche Anspannung für immer durchzuführen, werde sich schon durch Rücksicht auf die Gesundheit verbieten. Uebrigens werde trotzdem nicht ganz dasselbe wie an den Gymnasien mit normalem Lehrplan geleistet; Herodot z. B. falle in der griechischen Lektüre fast völlig aus, und das sei ein schwerer Verlust für die geschichtliche Bildung. Die Geschichte sei überhaupt am Reformgymnasium schlecht gestellt, weil sie gerade in den oberen Klassen, wo das Verständnis dafür reifer sei, weniger Stunden habe als an den Gymnasien alten Stiles; und genau ebenso stehe es mit der Mathematik: sie habe in den 4 oberen Klassen sonst 4 mal 4 Stunden, in Frankfurt nur 4 mal 3, dies sei unvermeidlich gewesen, um die Stundenzahl der beiden alten Sprachen in den oberen Klassen zu verstärken und so das in den unteren Versäumte einigermaßen wieder einzubringen. Das Hauptübel sah der Redner aber nicht in der Einbuße, die diese Fächer erleiden, obwohl auch diese nicht leicht zu nehmen sei, sondern darin, daß, sobald nur erst das Reformgymnasium allgemein eingeführt sei, die Vertreter der realistischen Fächer fordern würden, daß die nötige Zahl von Stunden dem Lateinischen und Griechischen wieder abgezogen werde, um Geschichte und Mathematik wenigstens auf dieselbe Höhe zu bringen, auf der sie jetzt in den alten Gymnasien stünden; dann würde für die alten Sprachen zu dem jetzigen Verlust an Jahren noch der neue an Stundenzahl hinzukommen. Ein weiterer Schaden, der für die Zukunft nicht etwa drohe, sondern sicher bevorstehe, sei im Einjährigenwesen begründet. Wenn Griechisch in Untersekunda anfange, so hätten die aus dieser Klasse Abgehenden gerade nur ein Jahr lang die mühsamen Anfangsgründe davon gehabt, ohne je irgend welchen Gebrauch davon machen zu können; die Folge werde sein, daß man den Anfang des Griechischen nach Obersekunda verlegen werde, sobald erst das Reformsystem gesiegt habe; und daß mit einem griechischen Unterricht von drei Jahren nichts Ordentliches mehr geschafft werden könne, gebe der Leiter des Goethe-Gymnasiums selber zu.

Dieser Ausgang sei nun gerade das, was die größte und rührigste Gruppe innerhalb der Reformfreunde wünsche und mit vollem Bewußtsein erstrebe. Ihr Führer Friedrich Lange mache gar kein Hehl daraus, daß er das Reformgymnasium aus völlig andern Gründen zu befördern suche als Direktor Reinhardt: für Lange solle es ein Mittel sein, um den Einfluß der alten Sprachen zu brechen. Leider sehe Lange viel klarer in die Zukunft als der Frankfurter Direktor; dieser sei von den edelsten Absichten erfüllt, aber man könne ihm den Vorwurf nicht ersparen, daß er nicht erkenne, welcher Leute Geschäfte er besorge; er glaube zu schieben und er werde geschoben.

Zum Schluß gedachte Redner der kürzlich erfolgten Aufhebung des Gymnasialmonopols. Diese werde die günstige Wirkung haben, daß vielfach, besonders in kleinen Städten mit überwiegend gewerblicher Bevölkerung, bestehende Gymnasien in realistische Schulen umgewandelt würden; darüber könne sich auch der Gymnasialverein nur freuen. Denn man wolle ja die Gymnasialbildung Niemandem aufdrängen, sondern nur dafür sorgen, daß sie denjenigen, die sie haben wollten, rein und unverkümmert zu teil werde. In dem Kaiserl. Erlaß vom 26. November 1900 sei zum ersten Mal von seiten der preußischen Regierung der Gedanke anerkannt worden, daß auf Grundlage der Gleichberechtigung der drei höheren Schulen eine jede in ihrer Eigenart um so freier und voller sich entwickeln solle. Der verkörperte Widerspruch zu diesem Gedanken sei die Reformschule, weil sie die verschiedenen Bildungsstoffe in einer einzigen, allen Ansprüchen dienenden Lehranstalt zu vereinigen suche, ein Versuch, an dem die preußische Schulpolitik vor dem Jahre 1900 immer gescheitert sei. Deshalb könne er, so erklärte der Redner, nicht glauben, daß die Unterrichtsverwaltung wirklich, wie von Reformfreunden neuerdings behauptet werde, daran denke, schon jetzt wieder ihre Haltung zu ändern, die Gründung von Reformgymnasien zu begünstigen, oder gar an einer Staatsanstalt mit solcher Einrichtung vorzugehen; denn damit würde sie erkennen lassen, daß sie entweder, wie Dr. Lange, gewillt sei, den Einfluß der alten Sprachen zu verdrängen, oder, wie der andere Flügel der Reformpartei, daß sie nicht wisse, woher die ganze Bewegung kommt und wohin sie führen muß. (Der vollständige Text der Rede erschien als Broschüre im Verlage von L. Voß u. Co., Düsseldorf.)

Reicher Beifall bekundete den Dank der Versammlung für die Ausführungen des Redners. In der sich anschließenden Diskussion gedachte Prof. Dr. Martens der Verdienste der verstorbenen Mitglieder Dr. Graf und Dr. Abraham Frowein um die Sache des Gymnasialvereins, und Direktor Prof. Scheibe gab eine längere Erklärung ab, aus der hervorgeht, daß man vorläufig in Elberfeld nicht daran denkt, das dortige Gymnasium in ein Reformgymnasium nach Frankfurter Art umzuwandeln.

Sodann erfolgte die Konstituierung des Zweigverbandes unter Annahme der nachstehenden **Satzungen:**

1. Der Zweigverein verfolgt, wie der allgemeine Gymnasialverein, den Zweck, die humanistische Schulbildung in ihrer Eigenart zu erhalten. Er sucht dieses Ziel hauptsächlich dadurch zu erreichen, daß er in Vorträgen und Diskussionsabenden den Beweis führt, wie die Gymnasialbildung gerade heute besonders geeignet ist, tüchtige Mitarbeiter an den Kulturaufgaben der Gegenwart zu erziehen.

2. In der Frage der Berechtigungen steht der Zweigverband auf dem Boden der Braunschweiger Erklärung.

3. Mitglied des Zweigverbandes kann jeder Freund der Gymnasialbildung durch Meldung bei einem Vorstandsmitgliede werden.

4. Der Jahresbeitrag beträgt mindestens 3 Mark, wovon 2 Mark an den Hauptverein abgeführt werden, der dafür jedem Mitgliede ein Exemplar der Vereinszeitschrift „Das humanistische Gymnasium" liefert.

5. Das Vereinsjahr beginnt am 1. April. In jedem Jahr findet außer Vortrags- und Diskussionsabenden eine Generalversammlung statt.

6. Die Generalversammlung wählt den Vorsitzenden und zwölf Vorstandsmitglieder durch Stimmzettel mit absoluter Majorität oder durch Akklamation. Der Vorstand, dem

das Recht der Kooptation zusteht, wählt aus seiner Mitte den Vertreter des Vorsitzenden, den Schriftführer und den Kassenführer.

7. Der Austritt aus dem Zweigverbande muß vor Ablauf des Vereinsjahres schriftlich dem Vorstande angezeigt werden.

8. Anträge auf Abänderung dieser Satzungen sind zwei Wochen vor der Versammlung, in der darüber beschlossen werden soll, zur Kenntnis des Vorstandes und durch diesen zur Kenntnis der Mitglieder zu bringen. Für die Annahme ist Zweidrittelmehrheit der anwesenden Mitglieder erforderlich.

9. Wenn der Zweigverband sich auflösen sollte, so fällt sein etwa vorhandenes Vermögen dem Hauptverein zu.

Einstimmig wurde Herr Johann Wilhelm Simons, Elberfeld, Alexanderstraße 22, zum Vorsitzenden des Zweigverbandes gewählt. Als Vorstandsmitglieder gingen aus der Wahl hervor die Herren Dr. Asbach, Königl. Gymnasialdirektor in Düsseldorf, Dr. Paul Cauer, Direktor des städt. Gymnasiums und Realgymnasiums in Düsseldorf, Prof. Evers, Gymnasialdirektor in Barmen, Pastor Geyser in Elberfeld, Geh. Regierungsrat Kaiser in München-Gladbach, Reichstagsabgeordneter Kirsch in Düsseldorf, Oberlehrer Kraushaar in Elberfeld, Landgerichtspräsident Müller in Duisburg, Kommerzienrat Molineus in Barmen, Prof. Scheibe, Gymnasialdirektor in Elberfeld, Dr. med. Voswinkel in Barmen, Landgerichtsdirektor von Weiler in Elberfeld.

Herr Direktor Braun von Hagen gab die Erklärung ab, daß auch für Westfalen die Gründung eines Zweigvereins in naher Aussicht stehe. An die Versammlung schloß sich ein gemeinsames Mahl, bei dem in gebührender Weise der Verdienste des Herrn Johann Wilhelm Simons um das Zusammenkommen des Zweigverbandes gedacht wurde.

Die XXXIX. Versammlung des Vereins rheinischer Schulmänner.[1])

Die Osterdienstagsversammlung des genannten Vereins fand auch dieses Jahr in der Aula des Marzellengymnasiums zu Köln statt. Sie war von 85 Teilnehmern besucht, unter denen sich der Provinzialschulrat Dr. Meyer aus Koblenz befand. Nachdem der Vorsitzende, Geheimrat Dr. Oskar Jäger die Versammlung mit einigen Worten begrüßt und ihren Anteil an der Erkrankung des Leiters der Anstalt, deren Gastfreundschaft sie auch in diesem Jahr genieße, gegeben hatte, fuhr er fort:

„Wenn wir, geehrte Herren und Freunde, den rückschauenden Blick, wie üblich, auf das Jahr richten, das seit unserer letzten, der 38sten Versammlung vergangen ist, so finden wir, selbstverständlich, daß dieses Jahr ganz unter dem Einfluß der Proklamation der Gleichwertigkeit der humanistischen und realistischen Schulgattungen und der auf dieser Grundlage beruhenden neuen Lehrpläne steht. Von diesen letzteren eingehender oder überhaupt heut zu sprechen fühle ich mich nicht berechtigt: sie werden ja die Grundlage sein, auf der sich auch die Arbeit dieser Versammlungen weiterhin vorzugsweise bewegen wird; was aber jene Proklamation betrifft, so möchte ich, um, in unserem Kreise zunächst, keine Unklarheit aufkommen zu lassen, bemerken, daß die Gleichwertigkeit eigentlich nie bestritten worden ist. Jede Schule ist je an ihrem Platz jeder andern gleichwertig, wenn sie ihn ausfüllt: man meinte also mit „gleichwertig" das gleiche Recht und die gleiche Pflicht, für akad. Studien vorzubereiten. So viel ich sehen kann, ist das Interesse an dieser doch mindestens im Prinzip tiefeinschneidenden Bestimmung auf den Universitäten nicht besonders lebhaft, zum großen Teil wohl deshalb, weil man davon wenigstens in nächster Zeit keine allzubedeutenden Folgen, keinen Massenandrang von Realabiturienten erwartet. Um so größer ist das Interesse in unseren gymnasialen und Mittelschulkreisen. Dieses Interesse aber ist jetzt, durch die Verkündung der

---

1) Im folgenden Referat stammen die Worte, welche Jäger gesprochen hat, aus seiner Feder; das Uebrige ist dem Bericht eines Vereinsmitgliedes in der Kölnischen Zeitung vom 3. April Nr. 255 entlehnt.

Gleichberechtigung, für uns von jedem, ich möchte sagen, egoistischen Beisatz befreit, ein rein sachliches geworden. Das freilich von allem Anfang an thörichte Gerede vom Gymnasialmonopol ist abgethan, und für heute möchte ich auf zwei wohlthätige Wirkungen dieser Aenderung hinweisen."

„Die erste ist, daß die Lehrer an Gymnasien und Realanstalten sich wieder verstehen, nähern, wieder miteinander auf dem geweihten Grunde ihres gemeinsamen Berufs sich begegnen werden. Es war freilich bloß ein agitatorisches Schlagwort — halbwahr und also ganz verlogen — wenn man früher von einem Riß hörte, der durch die Nation gehe. So tragisch ist die Lage nie gewesen; aber eine Spannung, ein Mißverstehen, ein verdrießliches Schmollen innerhalb des Lehrerstandes selbst hat allerdings bestanden und ist jetzt verschwunden oder wenigstens im Verschwinden begriffen. Die zweite günstige Wirkung ist, daß jede der Anstaltsgattungen sich freier nach ihrem immanenten Prinzip und Wesen wird gestalten und ausleben können. Fast wäre ich versucht, Lessings berühmte Parabel von den drei Ringen auf unsere Schulprobleme anzuwenden und von dem Gymnasialring, dem Realgymnasialring und dem Oberrealschulring zu sprechen. Hat jeder — möchte ich mit dem Richter im Nathan zu den drei seither hadernden Brüdern sprechen — hat von

Euch jeder seinen Ring von seinem Vater,
So glaube jeder sicher seinen Ring
Den ächten —

und weiter:

Wohlan!
Es eifre jeder seiner unbestochenen
Von Vorurteilen freien Liebe nach!
Es strebe von euch jeder um die Wette,
Die Kraft des Steins in seinem Ring an Tag
Zu legen!

Es kann meine Aufgabe nicht sein, ausfindig zu machen, in welcher Weise die Realgymnasien und Oberrealschulen von dieser Freiheit oder Möglichkeit nach ihren besonderen Lebens- und Wesensbedingungen angesichts der ihnen jetzt zugewiesenen und von ihnen übernommenen neuen Pflicht Gebrauch machen sollen oder werden. Für das Gymnasium und seine Lehrer aber erhebt sich meines Erachtens die klare Pflicht, die Buntheit seiner Fächer und Aufgaben nicht noch bunter werden zu lassen, die Pflicht zu vereinfachen, zu konzentrieren, zu sammeln, sich immer klarer zu werden über die letzten Ziele und Zwecke, die wir mit unserem Latein und Griechisch verfolgen, und daneben von allen den Bildungs- und Erziehungsmomenten mit Einsicht Nutzen zu ziehen, die ihm der Fortschritt in der Erkenntnis des antiken Leben bietet".

„Noch wäre von dem vierten Bruder zu reden, der sich mittlerweile und auch mit einem kostbaren und sehr glänzenden Stein in seinem Ring zu den dreien gesellt hat, dem Reformgymnasium, was ich zu thun mich wohl hüten werde, da wir uns vor zwei Jahren darüber ausführlich auseinandergesetzt haben, ich auch für meinen Teil dem, was jüngst Freund Cauer darüber gesagt hat, nichts hinzuzusetzen oder davonzuthun wüßte. Auch auf dem jüngsten Straßburger Philologentag ist das Reformgymnasium nach Frankfurter System in lebhaften Farben abgeschildert worden, zur Erörterung in der pädagogischen Sektion ist es nicht gekommen: es war hier nur möglich, abermals den Differenzpunkt nachdrücklich hervorzuheben, der die Humanisten des althumanistischen Gymnasiums von denen des Reformgymnasiums trennt: daß nämlich für uns Althumanisten — denn auch ich gehöre zu diesen, wer es noch nicht weiß — der Frühanfang des Lateinischen und entsprechend des Griechischen einen absoluten Wert hat, daß, wo dieser Unterricht äußeren Vorteilen zu lieb den angehenden Gymnasialschülern entzogen wird, das Gymnasium uns an einem Lebensteil geschädigt erscheint und also bei uns von einem Kompromiß in dieser Lebensfrage nicht die Rede sein kann."

„Sie sehen, verehrte Herrn, an Stoff zur Arbeit fehlt es uns nicht und wir können sie freudig leisten, weil sie, redlich gethan, wie immer auch gestaltet dem Vaterland frommen muß, und so lassen Sie uns denn ohne weitere Vorrede zu der des heutigen Tages schreiten."

Hierauf erhielt Oberlehrer Dr. Wiesenthal=Barmen das Wort zur Begründung seiner Thesen über den **geographischen Unterricht** auf der Oberstufe des Gymnasiums. Sie lauteten folgendermaßen: „1. Ziel des erdkundlichen Unterrichts auf der Oberstufe des Gymnasiums ist nicht Vermehrung der Einzelkenntnisse, sondern Förderung des erdkundlichen Verständnisses. 2. Zur Erreichung dieses Zieles bedarf es auf dem Obergymnasium weder einer abgesonderten Stunde noch eines besondern Fachlehrers, vielmehr genügt hier eine Teilung der Arbeit zwischen Physik= und Geschichtslehrer. 3. Der Geschichtslehrer bedarf zur Erklärung des Menschheitslebens in Vergangenheit und Gegenwart geographischer Bildung und Weiterbildung, für die im besondern die Einrichtung von Ferienkursen wünschenswert ist. 4. Bei der Auswahl des Stoffes ist der „praktische Nutzen" in dem Sinne zur Richtschnur zu nehmen, daß die geographischen Grundlagen des heutigen Wirtschafts= und Verkehrslebens in erster Reihe berücksichtigt werden. 5. Die erdkundlichen Wiederholungen in Anlehnung an den Geschichtsunterricht sind nicht auf 2×6 abgesonderte Stunden zu beschränken, sondern organisch mit dem Geschichtsunterricht zu verbinden. 6. Was die Methode betrifft, so empfiehlt sich zur Kontrolle des häuslichen Atlasstudiums das Kartenextemporale allereinfachster Art, für die länderkundlichen Wiederholungen die vergleichende Gruppierung in der Klasse." Ueber diese zum Teil von dem Vorragenden eingehend erörterten Thesen entspann sich eine anregende und für die Behandlung des so wichtigen Unterrichtsgegenstandes wertvolle Besprechung, an der besonders der Vorsitzende Geh. Rat Jäger, Dr. Rindfleisch (Köln=Ehrenfeld), Prof. Dr. Reuß (Köln, Friedrich=Wilhelm=Gymnasium), Dr. Meiners (Elberfeld), Direktor Dr. Cauer (Düsseldorf), Prof. Dr. Pahde (Krefeld), Direktor Zahn (Mörs), Dr. Wolf (Düsseldorf), Prof. Ruppersberg (Saarbrücken) und Direktor Dr. Schweikert (M.=Gladbach) teilnahmen. Man stimmte im großen und ganzen dem von Direktor Cauer gemachten Veränderungsvorschlage der ersten These zu, statt „nicht Vermehrung der Einzelkenntnisse" zu sagen „durch Wiederauffrischung der Einzelkenntnisse Förderung des erdkundlichen Verständnisses". Gegen die von Prof. Pahde aufgestellte Forderung, den erdkundlichen Unterricht nur den Fachmännern zu übertragen, erhob sich entschiedener Widerspruch, und ebenso gegen die Anordnung besonderer geographischer Stunden auf der Oberstufe des Gymnasiums. Entgegen der sonstigen Gepflogenheit dieser Versammlungen, über vorliegende Fragen nur zu beraten und Meinungen auszutauschen, wurde über diesen Punkt eine besondere Abstimmung beliebt. Sie ergab mit großer Mehrheit die Ablehnung des Vorschlags des Prof. Pahde. Nicht minder interessant waren die Ausführungen der verschiedenen Redner über die These 5. Während die einen dem Thesensteller zustimmten, wünschten andere, wie Prof. Reuß, nicht nur gelegentliche Anlehnung an den geschichtlichen Unterricht, sondern entweder 2×6 abgesonderte Stunden, oder wie Dr. Wolf, der damit dem Thesensteller sehr nahe kam und wertvolle Erörterungen gab, geographische Wiederholungen im Anschlusse an ein größeres durchgenommenes Gebiet der Geschichte, wie z. B. nach der in der Unterprima behandelten Periode des Mittelalters die Fragen zu beantworten seien, welche Wandlungen in der Gestaltung der geographischen Verhältnisse durch die Völkerwanderungen, die Kreuzzüge und die Entdeckungsfahrten gekommen seien. Der These 4 stimmte die Versammlung nach Ausführungen des Thesenstellers und des Vorsitzenden durchaus zu, indem man aber dabei betonte, daß dieselbe durch die Hervorhebung des „praktischen Nutzens" keinen Gegensatz zur wissenschaftlichen Betreibung der Erdkunde begründen solle. Die sehr lehrreichen Verhandlungen ergaben, daß diese Fragen über den erdkundlichen Unterricht noch nicht spruchreif sind und erst nach weitern praktischen Erfahrungen im Unterricht selbst sich zeigen muß, ob die Anordnungen der neuen Lehrpläne sich ohne Ueberlastung und Schädigung des Geschichtsunterrichts werden durchführen lassen.

Nach einer Pause erhielt Oberlehrer Rick (Köln, Gymnasium und Realgymnasium in der Kreuzgasse) das Wort zu einem Vortrage „über einige **Unterrichtsgrundsätze beim Gymnasialunterricht**". Auf Grund langjähriger Erfahrungen bespricht Redner die Fortschritte, welche die Methode des Unterrichts gemacht habe, die ihren Niederschlag ja in den verschiedenen Lehrplänen gefunden hätten. Ein wichtiger Grundsatz, der im heutigen Unterricht zur Anwendung kommen soll, sei die methodische Anleitung der Schüler zum

Arbeiten, hier würden weit höhere Forderungen gestellt als in frühern Zeiten. Der Lehrer müsse zunächst eine möglichst klare Einsicht davon zu gewinnen suchen, welches die geistige Auffassungs- und Leistungsfähigkeit der Schüler auf jeder Stufe sei, welcher Art die Schwierigkeiten seien, welches die beste Weise, den neuen Stoff dem Geiste geeignet zu machen. Danach müsse von vornherein der ganze Unterrichtsplan festgelegt werden. Der Redner erläutert diesen Grundsatz durch zahlreiche Beispiele, ebenso wie den zweiten, dessen vollkommenste Durchführung der Geist der neuen Pädagogik den Lehrern ans Herz lege, die richtige Festsetzung und Umgrenzung des Unterrichtsstoffes, die dann geschieht, wenn nur das auf einer Stufe gelernt wird, was zu ihr paßt und für sie notwendig ist. Als dritten, besonders wichtigen Grundsatz stellt der Redner die Konzentration des Unterrichts auf, durch die man erreichen will, daß der Wissensstoff durch Zusammenfassung und Vergleichung dem Schüler verständlicher gemacht werde. Hier ist man auf allen Unterrichtsgebieten jetzt überaus thätig. Der Redner weist zum Beispiel auf die Parallelgrammatiken hin, wie sie Reinhardt und andere Frankfurter Lehrer für die Reformgymnasien herausgegeben haben; auch glaubt er die besten Erfolge erzielen zu können, wenn jedem Fache entsprechend seiner Eigenart und den innerlichen Verhältnissen zu andern Fächern die methodische Behandlung zuteil wird, die anerkennenswerte Erfolge ermöglicht. Die Besprechung des Vortrages, für den der Vorsitzende unter dem Beifall der Versammlung den Dank aussprach, mußte wegen der vorgerückten Zeit auf das nächste Jahr verschoben werden, ebenso die Behandlung des dritten Punktes der Tagesordnung: Englischer Unterricht auf den Gymnasien.

An Stelle des satzungsgemäß aus dem Ausschuß scheidenden, für ein Jahr nicht wiederwählbaren Mitgliedes, Prof. L. Stein (Köln, Marzellengymnasium) und Prof. Moldenhauer (Köln, Friedrich-Wilhelms-Gymnasium) wurden gewählt Direktor Dr. Scheibe (Elberfeld) und Oberlehrer Dr. Marcks (Köln, Friedrich-Wilhelms-Gymnasium). Das gemeinsame Mittagsmahl in der Gesellschaft „Erholung" verlief bei den vorzüglichen Tischreden des Provinzialschulrats Dr. Meyer auf den Kaiser, Jägers auf das Provinzial-Schulkollegium, Direktors Sauer auf den Altmeister Jäger, Direktors Zahn auf die Damen u. s. w., in der angeregtesten Weise.

Aus der Straßburger Philologenversammlung.

Die Eröffnungsrede des Professor Schwartz zeichnete sich nicht blos durch Gedankenfülle, sondern ebenso durch Gedankenwahrheit und Gefühlswärme aus, und wenn bisweilen auch der satirische Ton angeschlagen wurde und sich zu recht kräftigen Ausdrücken zuspitzte, beispielsweise wo der Redner von dem schellenlauten Epigonentum sprach, das jetzt bei Jubiläen und Jahrhundertfesten den bequemen Genuß väterlicher und großväterlicher Arbeit zu quittieren pflege, so findet das seine ausreichende Erklärung in den unglaublichen Plattheiten, die im Lauf der letzten Jahre über die klassischen Studien auch von Stellen geäußert worden sind, auf denen man ein gewisses Verständnis für die Aufgaben der Wissenschaft erwarten sollte. Für die humanistischen Schulstudien von Bedeutung war die Stelle am Schluß der Rede, wo die Wissenschaftlichkeit der Gymnasiallehrer als der Nährboden bezeichnet wurde, auf dem der Baum der deutschen philologischen Wissenschaft gewachsen sei, und wo Schwartz dem Wunsche Ausdruck giebt, daß den Kollegen von der Schule nicht zu wenig von der Sorgenfreiheit und der Muße zugemessen werden möge, wie sie der wissenschaftliche Arbeiter brauche. Er berührte sich hier mit Ausführungen Fr. Paulsens in dem vorjährigen Dezemberheft der Preußischen Jahrbücher, der zugleich hervorhob, wie wichtig es für das Ansehen des Standes der akademisch gebildeten Lehrer sei, daß eine ansehnliche Zahl von ihnen zu der Wissenschaft nicht bloß in einem rezeptiven, sondern auch einem produktiven Verhältnis stünden. Wir stimmen Schwartz wie Paulsen vollkommen bei, doch mit dem Zusatz, daß es uns alle Zeit auch für den Unterricht an den Gymnasien hochwichtig erschienen ist, daß wenigstens einige der Lehrer in den oberen Klassen sich an

wissenschaftlicher Forschung beteiligen. Es ist ja natürlich möglich, daß Jemand über solcher Forschung seine pädagogischen Pflichten versäumt. Aber der wahre Grund solches Verhaltens liegt doch nicht in der Beschäftigung mit der Wissenschaft, sondern in dem Mangel an Pflichtbewußtsein, einem Mangel, der bei anderen etwa zur Folge hat, daß sie sich im Uebermaß geselligen Vergnügungen hingeben; und ich denke, dem Direktor, der zu wählen hätte zwischen einem Lehrer, welcher nach dieser Richtung neigt, und einem, der sich zu sehr in wissenschaftliche Forschung vertieft, — diesem Direktor dürfte die Wahl nicht schwer fallen. Auch ist richtig, daß manche in die Wissenschaft tief eingedrungene Lehrer recht wenig befriedigende Pädagogen waren und insbesondere bisweilen die Disziplin sehr schlecht zu handhaben vermochten: es giebt berühmte Beispiele. Aber hierfür den Grund in der Gelehrsamkeit zu suchen, nicht in dem Mangel an pädagogischer Begabung, und deswegen ein Minus von jener zu wünschen, wäre geradezu kindisch. Diejenigen Lehrer, welche den Schülern die meisten wissenschaftlichen Impulse geben, werden doch im allgemeinen die sein, welche zugleich zur wissenschaftlichen Forschung in einem genaueren Verhältnis stehen; und wer als spezifische Aufgabe der Gymnasien ansieht, daß die Schüler zur Erfassung einer Universitätswissenschaft vorbereitet werden sollen, wird, wo solche Lehrer einem Gymnasium ganz fehlen, darin einen wesentlichen Mangel der Anstalt erblicken.

Unter den Vorträgen, die in den allgemeinen Sitzungen gehalten wurden, hatte pädagogisches Interesse in höherem Grade der, welchen der Direktor des Frankfurter Goethegymnasiums über die bisherigen Ergebnisse der Reformorganisation, speziell im altklassischen Unterricht, hielt. Eine nicht blos kurz berichtende Besprechung desselben ist wohl umsomehr angezeigt, als eine Debatte nach Beschluß der Majorität der Versammlung nicht stattfand.

Reinhardt ging von der auch früher schon wiederholt abgegebenen Erklärung aus, daß er zu seinem Reformversuch durch die Stundenverkürzung veranlaßt worden, die in Preußen das Lateinische und Griechische durch die Lehrplanänderungen der Jahre 1882 und 1892 erfahren habe, daß er mit dem früheren Gymnasiallehrplan durchaus einverstanden gewesen, jetzt aber den klassischen Unterricht schwer bedroht gesehen habe und zu seiner Wahrung eine andere Verteilung der Lehrstoffe für ersprießlich gehalten habe, durch die den alten Sprachen die unteren Klassen entzogen worden, dafür aber in den oberen mehr Raum geschafft sei. Der mit solcher Disposition gemachte Versuch, an den er selbst doch nicht ganz ohne Bedenken herangetreten, sei nun bisher entschieden geglückt. Uebrigens sei seine Absicht durchaus nicht, hier für die Frankfurter Gestaltung des Gymnasiallehrplans Stimmung zu machen, sondern er wolle sie nur rechtfertigen.

Hierauf erwähnte Reinhardt das Resultat des ersten Abiturientenexamens an seiner Anstalt, daß von 38 Oberprimanern im Frühjahr 1901 nur einer nicht bestanden habe, erklärte indes, hierauf nicht ein so großes Gewicht zu legen, da er in dem Bestehen der Reifeprüfung noch nicht einen Beweis des Geistes und der Kraft sehe, und da dies Ziel auch von Treibhauspflanzen erreicht werden könne, die hernach bei schlechter Witterung versagten. Für bedeutungsvoller hält der Redner die Anerkennung, die den Leistungen des Goethegymnasiums von den verschiedensten Besuchern zuteil geworden sei, deren die Anstalt mehr gehabt habe, als irgend eine andere in Deutschland. Und diese Anerkennung ist gewiß überall eine aufrichtige gewesen. Nur darf nicht vergessen werden, daß gar manche von den Besuchern, unter Anderen auch meine Wenigkeit, bei hoher Anerkennung des Geleisteten, doch keineswegs zu dem Ergebnis gelangt sind, die hier verwirklichte Organisation sei zur allgemeinen Einführung zu empfehlen, daß sehr weit davon entfernt besonders derjenige ist, welcher sich genauere Kenntnis von der Qualität der Schüler auch durch zwei Stunden verschafft hat, die er selbst in der Anstalt gegeben (P. Cauer). Den größten Wert aber mißt R. dem Umstand bei, daß zwölf seiner Mitarbeiter, begeisterte Verehrer der klassischen Schulstudien, mit voller Ueberzeugung für das neue Verfahren eintreten, wie wir auch aus dem eigenen Munde solcher vernommen haben, zumteil mit dem Zusatz, daß sie zuerst entschiedene

Gegner der Aenderung gewesen seien. Hier tritt ein Argument auf, das starke Wirkung zu üben geeignet ist. Das Bekenntnis Bekehrter pflegt schwerer zu wiegen, als von Anfang an gehegte Ueberzeugungen. Und doch kommt es bei der Wertung solcher Sinnesänderungen wesentlich auf die seelischen Momente an, durch die sie veranlaßt sind. Es ist sehr wohl begreiflich, daß ein mit höchster Anstrengung erzieltes, wider Erwarten geglücktes und vielfach anerkanntes Arbeitsergebnis den Sinn der Arbeiter mit solcher Befriedigung erfüllt, daß sie meinen, der von ihnen eingeschlagene Weg sei, wenn nicht der einzig richtige, doch weitaus der beste, und daß sie infolge dessen den Blick für die Vorzüge anderer Wege verlieren. Da nun aber einmal der Abfall von früheren Ansichten solchen Eindruck macht, so habe ich um so mehr Veranlassung, mich gleichfalls als Bekehrten vorzustellen, aber nach der entgegengesetzten Richtung, habe mir übrigens diese Vorstellung schon früher einmal gelegentlich gestattet. — Ich war einst mit der geringeren Anzahl von Jahreskursen und Gesamtstundenzahlen für das Lateinische und Griechische, wie ich sie in den 60er Jahren des verflossenen Jahrhunderts in einem schweizerischen Kanton erlebte, ganz zufrieden. Das Lateinische wurde in 6, das Griechische in 5 Jahreskursen gelehrt, das letztere zuerst in $6 + 6 + 6 + 7 + 7$, später durchweg in je 6 wöchentlichen Stunden, so daß die Gesamtzahl der im Laufe einer Woche gegebenen griechischen Lektionen zuerst der des Goethegymnasiums gleich war, dann um 2 unter dieser blieb, und ich erzielte dabei im Griechischen mit den Schülern des obersten Kurses einen Umfang der Lektüre, der sich sehr wohl neben dem der Frankfurter Anstalt sehen läßt. Da Reinhardt uns mit dem bis Anfang Oktober v. J. in Oberprima Erreichten in seinem Vortrag, mit dem im ganzen Schuljahr Absolvierten jetzt im letzten Osterprogramm bekannt gemacht hat, so will ich seine Mitteilung einmal mit dem zusammenstellen, was die Nachrichten der aargauischen Kantonsschule über das Schuljahr 1868/9 bezüglich des im griechischen Unterricht der obersten Gymnasialklasse erledigten Pensums melden. Reinhardt las in 5 St. Platons Protagoras und Gorgias ganz, aus Thucydides II 1—78 und vom III. und IV. Buch noch 48 Kapitel, eine Auswahl aus griechischen Lyrikern und Euripides' taurische Iphigenie (diese allerdings, wenn ich ihn in seinem Vortrag richtig verstanden, in Nebenstunden, und so, daß nicht Alle alles präparierten, sondern die einen dies, andere jenes). Reinhardts Kollege Wirth aber las zu gleicher Zeit in 3 St. 8 Bücher Ilias und Sophokles Antigone. Einen Teil der Reinhardt'schen Stunden nahmen dabei schriftliche Uebersetzungen (auch ins Griechische) ein. Die Angabe des Aarauer Programms lautet: „Aeschylus' Agamemnon, Sophokles' Antigone, Euripides' Medea, Aristophanes' Frösche. Einige Idyllen des Theokrit. Xenophons Denkwürdigkeiten des Sokrates B. I, Plato's Phädon, Demosthenes' dritte olynthische Rede." Dazu mag bemerkt werden, daß das äschylische Drama (unter Benutzung der Enger'schen Ausgabe mit deutschen Anmerkungen und Glossar) von Ostern bis zu den Sommerferien gelesen und daß als Ferienaufgabe die Repetition der Tragödie nebst einem kleinen deutschen Aufsatz gegeben wurde, in dem einzelne Punkte, die ich bei der sachlichen Interpretation behandelt hatte, z. B. die in den lyrischen Partien hervortretende Vorstellung von Zeus, auszuführen waren (jeder der 17 Schüler erhielt ein besonderes Thema); ferner daß der Phädon mit Ausnahme weniger Kapitel vollständig (in einer Ausgabe ohne Kommentar) gelesen ist und speziell die Argumentationen für die Unsterblichkeit der Seele besprochen worden sind (die platonische Apologie wurde in der zweitobersten Klasse gelesen). Den Sophokles lasen die Schüler in Schneidewins, den Aristophanes (mit ein paar Auslassungen) in Kocks Ausgabe, die theokritischen Idyllen in Buchholzens Anthologie (die in der zweitobersten Klasse zur Lektüre elegischer, jambischer und lyrischer Gedichte benutzt wurde), Euripides aber, Xenophon und Demosthenes, wie Plato, in unkommentierten Ausgaben. Ebenso, wie Reinhardt, ließ ich auch auf der obersten Stufe das Uebersetzen ins Griechische nicht fallen. Im schriftlichen Abiturientenexamen war eine nichtgekannte Stelle aus Demosthenes zu übersetzen, im mündlichen waren verschiedene Stellen des Agamemnon und Ungelesenes aus Plato zu übertragen. Und ganz ähnlich gestaltete sich die Sache in den anderen drei Jahren, in denen ich das Griechische in der obersten Kl. zu geben hatte. Immer sind 3 Tragödien und eine Komödie und ist auch reichlich aus Platon gelesen worden, mancherlei auch privatim. Nur eins war mir nicht recht.

Mit der poetischen Lektüre, die ich stets in den Vordergrund gestellt habe, stand es ordentlich (von Homer wurde recht viel in der dritt- und zweitobersten Klasse gelesen); aber von griechischer Prosa mußte m. E. noch mehr kennen gelernt werden. Zur Erreichung des Vermißten schien mir folgende Organisationsänderung helfen zu können. Das Aarauer Gymnasium hat nur vier unseren Sekunden und Primen entsprechende Klassen, in die unterste tritt man mit elementaren lateinischen und griechischen Kenntnissen aus qualitativ recht verschiedenen, im ganzen Kanton verstreuten Schulen ein. Diese Verschiedenheit aber ist natürlich ein erhebliches Hemmnis für den klassischen Unterricht besonders in der untersten Gymnasialklasse. So kam ich eines Tages an den damaligen aargauischen Erziehungsdirektor, den auch außerhalb der Schweiz wohlbekannten Dr. Augustin Keller, mit dem Vorschlag, den griechischen Unterricht aus jenen Schulen, aus den wir die Gymnasiasten empfingen, ganz zu entfernen und ihm dafür in den vier Gymnasialklassen (natürlich mit Verminderung der Stunden für andere Fächer, die ja, sagte ich, in den unteren Anstalten stärker bedacht werden könnten) je 8 wöchentliche Stunden zu geben. Ich befand mich also, wie Reinhardt bemerken wird, wenn auch aus anderem Beweggrund, ganz auf dem Wege, den er betreten hat. Was mir der alte Schul- und Staatsmann erwiderte, habe ich schon an einem anderen Orte mitgeteilt; doch es mag hier wiederholt werden. Er glaube erstens, sagte er, daß man weiter komme, wenn der Schüler fünf Jahre lang jeden Wochentag eine griechische Stunde habe und sich mit dem Griechischen täglich zu Hause beschäftige, als wenn die Beschäftigung mit dieser Sprache nur durch vier Jahre bei einer etwas erhöhten Stundenzahl gehe. Der Hauptgrund aber, weswegen er im Interesse des griechischen Unterrichts mein Programm ablehnen müsse, sei der: vielleicht könne es auf wenige Jahre gelingen, anderen Unterrichtsgegenständen die eine oder die andere Stunde abzunehmen, die dem Griechischen in den vier Gymnasialklassen zugelegt werden solle; später aber werde zweifellos eine Reaktion eintreten, man werde jede Verkürzung anderer Lehrfächer für unzuträglich erklären, dagegen finden, daß das Griechische auch mit weniger Wochenstunden genug habe, und werde von den ihm zugeteilten subtrahieren ohne daran zu denken, die frühere Zahl der Jahreskurse wieder herzustellen. — Gegenüber diesen Gründen packte ich meinen Vorschlag ein, und daß Keller Recht hatte, wurde mir später noch klarer, ja ich erkannte, daß auch die Beschränkung des Griechischen auf 5, wie die des Lateinischen auf 6 Jahre vom Uebel sei. Denn ich erlebte in der Schweiz und machte dieselbe Erfahrung hernach bei verschiedenen anderen Ländern, daß von den wöchentlich dem Lateinischen und Griechischen zugewiesenen Lektionen zu Gunsten anderer Fächer immer noch mehr abgebröckelt wurde, auch wo die Gymnasialabiturienten gar keine Sonderrechte genossen, sich also die Behauptung verbietet, daß lediglich zur Aufrechterhaltung des sogen. Gymnasialmonopols moderne Unterrichtsfächer verstärkt oder hinzugefügt seien. Und dieses Schicksal traf den Gymnasiallehrplan besonders, wenn man früher zum Ersatz für Verminderung der lateinischen und griechischen Jahreskurse die wöchentliche Stundenzahl dieser Fächer in den oberen Klassen vermehrt hatte. Wer dieser Thatsache gegenüber seine Augen nicht verschließt, wird durch sie belehrt, daß man, um den altklassischen Unterricht in einer seine Wirksamkeit verbürgenden Ausdehnung zu wahren, sich vor Allem gegen eine Verminderung der ihm gewidmeten Jahre zu wenden hat.

Oder meint Reinhardt, daß der in Frankfurt geschaffenen Organisation wesentliche Wandlungen nicht drohen? Er weiß doch, daß gegen dieselbe nicht bloß von Freunden der altsprachlichen Schulbildung protestiert ist, sondern daß auch von reformerischer Seite schon jetzt mehrfach Ausstellungen gemacht sind, die das Prinzip des Planes antasten: so viele lateinische und griechische Stunden, wie sie der Frankfurter Lehrplan in den mittleren und oberen Klassen aufweise, brauche man nicht, sie müßten zu Gunsten anderer Fächer vermindert werden. In einem sehr lesenswerten Aufsatz der Neuen Jahrbücher f. d. klassische Altertum u. s. w.[1]) hatte Dr. H. Vogt, Professor am Breslauer Friedrichsgymnasium (das

1) Jahrg. 1901, Heft 4, S. 190 ff. Der Verfasser hebt unter Anderem auch richtig hervor, wie jüngst P. Cauer und wie ich im „Humanist. Gymnasium“ 1898, S. 185 und 1899, S. 95 gethan, daß im Kreise der Freunde der Reformschulen verschiedene, ja entgegengesetzte Strebungen zu finden sind. „Unter dem Fähnlein der Schulreform kämpfen, oft nur mühsam durch das gemeinsame Feldzeichen zusammengehalten, sehr verschiedene Heerhaufen.“

nebeneinander Normalgymnasial- und Reformgymnasialklassen enthält), ein Mathematiker, der zugleich ein eifriger Anhänger der altklassischen Schulstudien ist, auf Grund zumteil von eigenen Erfahrungen Einspruch erhoben gegen die Verschiebung der dem mathematischen Unterricht zugewiesenen Stundenzahlen, wie sie im Stundenplan der Reformgymnasien stattfindet, und hatte die übliche Disposition der mathematischen Lektionen für die bessere erklärt; jetzt ist ihm nun von dem Hauptverfechter der Reformschulorganisation im Abgeordnetenhaus, dem Oberlehrer Wetekamp in Breslau, in Nr. 1 des laufenden Jahrgangs der Reformzeitschrift erwidert worden: „Wenn Vogt seine Bedenken darüber ausspricht, ob nicht die Mathematik in den oberen Klassen der Reformgymnasien zu kurz kommt, so können wir ihm dafür nur dankbar sein, denn nur durch allseitige Erörterungen können wir im Schulwesen weiter kommen. Entschieden widersprechen müssen wir aber, wenn er meint, daß das Frankfurter Gymnasium das Ideal des Vereins für Schulreform sei. Der Verein hat von vornherein keinen Zweifel darüber gelassen, daß der Frankfurter Lehrplan als allzu philologisch seinen Wünschen nicht voll entspricht, er hat ihm aber trotzdem seine Unterstützung zugewandt, damit endlich auch für das Gymnasium ein Versuch mit dem lateinlosen Unterbau zu Stande käme." Das heißt doch in der That nichts Anderes als: der Frankfurter Lehrplan ist für den Reformverein nur das Sprungbrett zur Erreichung einer noch wesentlich weitergehenden Verkürzung des klassischen Unterrichts. Reinhardt hat mir gegenüber einmal geäußert, er müsse sich eben nach zwei Seiten wehren, gegen die, welche den bis 1892 allein geltenden Gymnasiallehrplan als den normalen verteidigten, und gegen die, welche einen ganz beschränkten Betrieb der klassischen Sprachen erstrebten. Gewiß, und eine Verständigung mit den letzteren dürfte ihm viel schwerer fallen, als die mit uns, weil das Ziel, das er aufrichtigsten Sinnes, wie ich nie bezweifelt habe, verfolgt, das auch von uns verfolgte und dem von jener Seite erstrebten entgegengesetzt ist. Deshalb ist er auch im Gymnasialverein verblieben und hat in Bremen ausdrücklich erklärt, daß er seiner Tendenz nach in diesem seine Stelle habe.

Der Reinhardt'sche Plan hat nach unserer Ueberzeugung nur unter einer Bedingung Aussicht auf längere Dauer, wenn nämlich die so organisierten Anstalten Ausnahmen bleiben und von den Verfechtern des klassischen Unterrichts an ihnen auf das Mehr von lateinischen und griechischen Lektionen, das die andern Gymnasien haben, hingewiesen werden kann, wenn die letzteren als Normalgymnasien gelten. Sollte aber die Organisation des Reformgymnasiums in irgend einem Staate einmal allgemein oder auch nur in der Mehrzahl der Gymnasien verbreitet sein, so würde dort sicher die Ausdehnung des klassischen Unterrichts in den oberen Klassen eingeschränkt werden. Wenn also R. wiederholt in seinem Straßburger Vortrage versicherte, er wolle nicht Propaganda für das Reformgymnasium machen, so hat er damit etwas bezeichnet, was recht sehr im Interesse der Erhaltung des Lehrplans liegt, dessen Urheber er ist. Ein erfolgreiches Propagandamachen würde diese Lehrplangestaltung zerstören, und der humanistisch Gesinnte, der solche Propaganda getrieben, würde dann erkennen, daß er, mit Cauer zu reden, die Geschäfte Anderer besorgt hat.[1])

Als didaktischen Vorzug der Reihenfolge Französisch-Latein hob R. in Straßburg wieder hervor, daß bei der Verstandesentwicklung der Tertianer das Lateinische viel rationeller betrieben werden könne und deswegen für Lehrer und Schüler auf dieser Stufe der lateinische Elementarunterricht einen viel größeren Reiz habe. Dem gegenüber können immer nur wieder die Thatsachen betont werden, daß es im ganzen Gymnasialkursus keine oder wenige Lektionen giebt, die, ordentlich erteilt, so anregend und frisch verlaufen, wie

1) Verallgemeinerung der Reformschulorganisation würde, wie ich in dieser Zeitschrift 1898, S. 23 ausgeführt habe, wahrscheinlich auch die Folge haben, daß der Beginn des Griechischen nach O. II geschoben würde, vielleicht wieder mit vorübergehender Ersetzung des Minus von Jahreskursen durch Vermehrung der Wochenstunden oder auch von vornherein ohne entsprechenden Ersatz. Hat doch ein preußischer Gymnasialdirektor schon vorgeschlagen, in der O. II dem Griechischen zwar 10 Stunden zu geben, aber in der U. I und O. I nur je 7, also im Ganzen nur 24. Auch Cauer hat in seinem Elberfelder Vortrag auf diese eventuell drohende Verstümmelung des Unterrichtsfaches, das dem Gymnasium sein Gepräge giebt, hingewiesen.

die Lateinstunden der Sexta, daß infolgedessen auch an gar manchen Anstalten erfahrene Lehrer gern gerade diesen Unterricht übernehmen, daß derselbe ebenfalls recht sehr auch rationell, verstandbeanspruchend und verstandbildend, gegeben werden kann und soll und daß, wenngleich das judiciöse Gedächtnis später mehr ausgebildet ist, dafür der von Neunjährigen aufgenommene Gedächtnisstoff erfahrungsgemäß sicherer und länger haftet. — Wenn aber R. in Straßburg als einen Vorzug seiner Organisation auch dies bezeichnet hat, daß hier der Unterricht in lateinischer Grammatik auf alle Klassen bis Prima verteilt und nicht schon vier Jahre vor Beendigung des ganzen Kurses abgeschlossen sei — in letzterem nämlich liege die Gefahr, den Schülern der oberen Klassen das Interesse an grammatikalischen Fragen zu nehmen —, so dürfte er mit diesem Argument am wenigsten weite Kreise für das Reformsystem einnehmen: denn im allgemeinen gilt heute die Devise, so früh als möglich mit der Grammatik aufzuhören. Wir allerdings denken, daß eingehende sprachliche Belehrungen und Uebungen in der Anwendung des Gelernten bis in die oberste Klasse unter allen Umständen festzuhalten sind, und wir glauben (zumteil auf Grund unserer Schülererfahrung), daß solche Belehrungen und Uebungen auch im neunten Jahr des Lateinunterrichts, richtig betrieben, sehr anregend sind, und begrüßen die retrograden Aenderungen des neuesten Lehrplans für das Lateinische in Preußen auch deswegen, weil durch sie die Möglichkeit gegeben ist, diese Seite des Lateinunterrichts wieder mehr zu pflegen. — Uebrigens ist in der Frage, ob besser das Latein auf das Französische oder das Französische auf das Latein gebaut werde, von einem Verteidiger der ersteren Reihenfolge selber eine Erklärung gegeben, die seiner Anschauung ungünstig ist. Direktor Ziehen hat in einem dem Protokoll der Junikonferenz beigedruckten Gutachten gegen den Lehrplan des Französischen Gymnasiums in Berlin, das den Lateinunterricht in IV beginnt, eingewendet, man könne das Französische in VI und V auch nicht annähernd zu einem solchen Abschluß bringen, daß es dem Lateinischen als vorbereitende Grundlage dienen könne. Wenn nun durch reichliche Erfahrung außer Zweifel steht, daß das Latein, während zweier Jahre getrieben, eine treffliche Grundlage zur Erlernung des Französischen bildet, so ist auch aus Ziehens Auseinandersetzung zu folgern, daß sich das Französische nicht in dem Grade zur Grundlegung eignet, wie das Lateinische.

Von den außerhalb der Didaktik liegenden Vorteilen, die man dem Reformsystem nachgerühmt hat, sagte nach meiner Erinnerung R. in Straßburg nichts, und daß sie völlig illusorisch sind, scheint mir heute ebenso wie vor zehn Jahren durch die Erfahrungen in anderen Ländern erwiesen. Von den Sätzen, die ich mir damals aufzustellen und besonders aus solchen Erfahrungen zu begründen erlaubte, ist meines Erachtens überhaupt keiner bisher widerlegt, weder der, daß durch die in Rede stehende Reform des höheren Unterrichts der Zudrang zu den gelehrten Berufsarten vermehrt werden würde, noch die, daß sich die Gefahr der Ueberbürdung der Schüler in einer Reihe von Klassen steigern, daß die Wahl des Berufs für ihre Söhne den Eltern keineswegs leichter fallen würde, daß (wie wir eben wieder erörtert) die klassischen, speziell die griechischen Schulstudien bei Verallgemeinerung des Reformsystems der Verkümmerung entgegengehen und daß andere Unterrichtsgegenstände in den Reformgymnasien unmittelbar benachteiligt werden würden.

Der Vortrag von Professor Elter aus Bonn über das klassische Altertum und die moderne Wissenschaft ging von einer polemischen Bemerkung aus und führte dann einen positiven Gedanken sehr glücklich durch. Gerichtet war er gegen die landläufige Meinung, als ob zwischen den großen Errungenschaften der modernen Forschung und Technik und den Leistungen des Altertums eine tiefe Kluft sich befinde, und als ob man im Hochgefühl darüber, wie weit wir es gebracht, auf die Alten mitleidig herabsehen dürfe, auf die Alten und auf die Heutigen, die sich gegenwärtig noch mit solch antiquierten Zuständen und Menschen beschäftigen mögen. Der Unterschied zwischen moderner und antiker Forschung sei unverkennbar, aber die Frage, wie er ursächlich zu erklären sei, würde ent-

weder garnicht oder verkehrt beantwortet. „Es gereicht wirklich unserem angeblich überall nach den Ursachen fragenden Zeitalter nicht zu Ehre, wenn man sich zur Erklärung dieser so wichtigen Thatsache mit Redewendungen begnügt, wie die, die Alten hätten nun einmal nicht den Sinn für die exakten Wissenschaften gehabt, einem jener Ausdrücke, von denen J. Bernays einmal sagte, daß sie jedem Gebildeten geläufig und keinem Denkenden deutlich seien; als ob sich geistige Fähigkeiten, wie diese, plötzlich über Nacht einstellten, und nicht vielmehr hier wie überall nur in stetig zusammenhängender Entwicklung ein Fortschreiten sich vollzöge. Man nennt zwar als die großen Motoren der Neuzeit jene hervorragenden Ereignisse, wie die Entdeckung Amerikas, die Erfindung des Schießpulvers, der Buchdruckerkunst u. s. w., man feiert die Geisteshelden, die die Welt erleuchtet; aber all das erscheint so zusammenhanglos und unmotiviert, daß wirklich ein gnädiger Zufall das Menschengeschlecht aus seiner Ruhe aufgestört zu haben scheint. Wie alle jene Entdeckungen und Erfindungen entstanden, wie Columbus erstand, wie Gutenberg, wie Copernicus, das im Ernste sich zu fragen und aus seinen Ursachen zu erklären, scheint selten Jemand das Bedürfnis zu empfinden."

Im Folgenden wurde nun vom Redner ausgeführt, wie die Geisteshelden, welche die neue Zeit heraufführten, bewußt an Gedanken des Altertums anknüpften. „Wenn Columbus z. B. den kühnen und folgenschweren Gedanken faßte, durch Umschiffung der Erde in westlicher Richtung ihre östliche Seite zu erreichen, so trieb ihn dazu weder eine geniale Eingebung noch das Resultat langjähriger wissenschaftlicher Untersuchungen über Gestalt und Umfang der Erde. Das ganze Mittelalter hatte, mit wenigen Ausnahmen, die Erde für eine Scheibe gehalten und glaubte sich dabei mit der Lehre der Bibel in Uebereinstimmung. Doch nicht Columbus oder einer seiner Zeitgenossen entdeckte jetzt plötzlich die Kugelgestalt der Erde. Das haben vielmehr längst die Griechen gefunden, und sie hatten bereits in mühseliger Arbeit den Erdumfang durch Gradmessungen ziemlich genau zu bestimmen versucht. Sie besaßen also die wissenschaftlichen Voraussetzungen für Columbus' That und haben ihm dieselben überliefert. Es waren die Handschriften des Ptolemäus, denen man diese Daten entnahm. Mit einer solchen nach Ptolemäus angefertigten Erdkarte Toscanellis, einem Stück griechischen Altertums, zog Columbus aus, nicht eine neue Welt zu entdecken, sondern Indien, das Wunderland des Altertums und Mittelalters, zu erreichen, im selben Jahr, wo Beheim zum ersten Male wieder seit dem Altertum einen Globus, seinen auf griechischer Anschauung beruhenden Erdapfel vollendete. Die Alten waren es, deren vielfach bei Plinius, Strabo u. A. ausdrücklich ausgesprochene Behauptung, daß man auf demselben Parallel von Iberien nach Indien müsse fahren können, jetzt durch Columbus' kühne That verwirklicht wurde. — Daß die Erde nicht den Mittelpunkt der Welt bilde, hatten ebenso die alten Pythagoräer längst erkannt; Aristoteles freilich hatte es geleugnet und damit war die geocentrische Weltauffassung Gemeingut des Mittelalters geworden. Copernicus brach den Bann, aber Copernicus selbst sagt es uns, wie er durch das Studium der Alten — und wen anders hätte er studieren können — die direkte Anregung empfangen habe, über die Achsendrehung der Erde nachzudenken. Er habe es sich zum Geschäft gemacht, so heißt es in seiner Vorrede an Paul III., alle die philosophischen Schriften, die er nur aufzutreiben vermocht, durchzulesen, um zu sehen, ob nicht irgend Jemand den Weltkörpern andere Bewegungen beilege, als diejenigen, welche in den Schulen gelehrt würden. Da habe er denn bei Cicero gefunden, daß Nicetas, und bei Plutarch, daß Heraklides Ponticus und Philolaus und Ecphantus die Bewegung der Erde angenommen hätten. Hierdurch aufgemuntert habe er seinerseits begonnen, an die Bewegung der Erde zu denken u. s. w. So unscheinbar die Andeutungen waren, dieser winzige Rest tiefster Gedankenarbeit der Alten, es war der Same, der jetzt aufging, wenn es auch Copernicus' unsterbliches Verdienst bleibt, aus diesem Körnlein griechischen Geistes ein neues, unser Weltsystem geschaffen zu haben."

Sodann führte Elter aus, wie auch auf dem Gebiet des Technischen in der Zeit der Renaissance vom Altertum die fruchtbarsten Anregungen ausgegangen seien. „Es mag überraschend sein, daß auch das Modernste des Modernen, die Technik, an dem Studium des

Altertums emporgewachsen sein soll. Indessen an den Thatsachen ist nicht zu zweifeln. Zu den verbreitetsten und zerlesensten Handschriften jener Zeit gehören die der griechischen Mechaniker. Herons Schriften gaben, wie wir heute wissen, den direkten Anstoß zur Anfertigung von Werken und Maschinerien, wie sie die Welt seit dem Altertum nicht mehr gesehen, und Conrad Dasypodius, der eifrigste Bearbeiter des Heron, ist zugleich der Verfertiger der berühmten Uhr des Straßburger Münsters, deren Mechanismus er selbst durch Heron erläuterte. Daß er durch das Studium dieses Mannes zum teil über ihn hinausgeführt wurde, ist nur ein neuer Beweis dafür, wie anregend und befruchtend das klassische Altertum zu wirken geeignet ist, statt wie man gemeint hat, durch seine Nachahmung alle Produktivität zu hemmen. Die Bedeutung des 1414 in St. Gallen von Poggio wieder entdeckten Vitruv für die großen Baumeister der Renaissance wäre ein Kapitel für sich. Alberti z. B. ringt sich an ihm empor, und seitdem hat ihn jeder große Architekt studiert und immer wieder ist er gedruckt worden: Rafaels Handexemplar besitzt die Münchener Bibliothek. Nicht minder interessant wäre es, im Einzelnen zu zeigen, woher Lionardo da Vinci die Anregung schöpfte zu seinen Versuchen im Konstruieren von Mechanismen, die ein Jahrhundert vorher undenkbar gewesen wären. Wenn ferner Brunellesco sich erkühnte, die Kuppel von St. Maria del Fiore ohne Gerüst zu wölben, so verdankt er das wiederum außer dem Studium der römischen Gewölbebauten besonders den griechischen Mathematikern, in die ihn Toscanelli eingeführt hatte; und die Sterntafeln des Regiomontanus, mit denen Vasco da Gama wie Columbus hinausgefahren, sie sind eine Frucht seiner Studien in den griechischen Astronomen, die er in Italien mit Bessarion gesammelt: die Widmung in der Nürnberger Handschrift des Ptolemäus Bessario d. d. Regiomontano bedeutet ein Stück Weltgeschichte der astronomischen Wissenschaft."

Wie auf den Gebieten der verschiedensten Naturwissenschaften, nicht bloß der Astronomie und Geographie, der Anstoß zu neuen Untersuchungen und wissenschaftlichen Erfolgen von dem Studium der wiedererweckten antiken Autoren gekommen sei, wurde weiterhin von Elter durch überzeugende Beispiele gezeigt, so welchen Einfluß auf die Entwicklung der Botanik die Kenntnisnahme der Pflanzenbeschreibungen des Theophrast, Dioscorides und Plinius gehabt und wie epochemachend es für die Zoologie gewesen, als einer der vor den Türken sich nach Italien rettenden Griechen, Theodoros Gaza, die aristotelischen Tierbücher zum ersten Mal ins Lateinische übersetzte. Auch wie die Medizin der damaligen Zeiten aus den griechischen Aerzten lernte, wie in Uebereinstimmung hiermit die Mediziner oft zugleich die eifrigsten Humanisten waren, wurde besprochen; und daran dann noch ein kurzer Hinweis auf die Entwicklung der sogenannten Geisteswissenschaften unter dem gewaltigen Einfluß der antiken Litteratur angeschlossen; endlich aus der gesamten Darlegung der Schluß gezogen: „Die Renaissance ist die Wiege, das klassische Altertum aber die Mutter der modernen Wissenschaft: mit Hülfe der antiken Litteratur ward die reale Anschauung von der Welt der Natur und des Geistes wiedererobert. Es sind die aus tausendjähriger Vergessenheit zu neuem Leben erwachenden römischen und griechischen Schriftwerke, der Fachschriftsteller nicht minder als der großen Dichter und Denker, gewesen, die dem menschlichen Geist zuerst wieder jene unendliche Fülle von alten, wenn auch jetzt neuen Erkenntnissen zuführten, ihm eine ganze Welt verschollener Thatsachen und Ideen, die ganze geistige Errungenschaft jahrhundertlanger Arbeit in wenigen Jahrzehnten wiederschenkten und ihn so befähigten, sich im Adlerfluge über die öden Strecken des Mittelalters zu erheben, im frischen Besitze dieser Geistesschätze Wissen und Können dort fortzuführen, wo sie seit langen, langen Zeiten stehen geblieben waren, und in einem Triumphzug von Entdeckung zu Entdeckung fortzuschreiten."

Zu diesen Mitteilungen aus dem hochinteressanten Vortrag sind wir durch die Güte des Redners befähigt worden, der uns sein Manuscript freundlichst zur Benutzung überließ.

In der zweiten allgemeinen Sitzung sprach Direktor Dr. P. Cauer aus Düsseldorf über Philologische Weltanschauung.

Redner ging davon aus, daß eine jede selbständige Wissenschaft, indem sie dauernd an Problemen einer bestimmten Art arbeitet, im Geiste einen gewissen bleibenden Habitus, eine eigentümliche Art die Dinge zu betrachten erzeugt. Von Geschichte, Naturwissenschaft, Jurisprudenz gebe dies jeder zu; es gelte aber auch von der Philologie. Ihre Aufgabe fand der Vortragende, im Anschluß an die bekannte Boeckh'sche Definition, darin, daß sie ein schon vorliegendes Erzeugnis des menschlichen Geistes aufs neue lebendig macht. Dies könne nur so geschehen, daß der Forscher aus der ihn selbst umgebenden Welt die Elemente entnehme, mit denen die aus dem Altertum überlieferten oder durch gelehrte Arbeit hergestellten Umrisse eines Bildes der Vergangenheit ausgefüllt werden könnten. So führe den Philologen sein Beruf zur Vergleichung zwischen Altem und Neuem; und dabei finde er so viel überraschende Uebereinstimmung, daß er versucht sei mit dem Prediger des Alten Testamentes zu sagen: „Es geschieht nichts Neues unter der Sonne“. Zugleich aber würden bei dieser Arbeit die feineren Unterschiede deutlich, die zwischen den zeitlich getrennten Erscheinungsformen eines wiederkehrenden Gedankens bestünden. An einer Reihe von Beispielen wurden beide Seiten, die Uebereinstimmung und die Verschiedenheit, erläutert, und gezeigt, wie die Aufmerksamkeit auf dieses Verhältnis für ein tieferes Verstehen sowohl der Gegenwart wie der Vergangenheit fruchtbar werden kann. Die Philologie, indem sie für solche Betrachtungsweise den Sinn wecke und den Geist schärfe, sei das gegebene Werkzeug um ein wesentliches Element in der Weltentwickelung, eben die Wiederkehr desselben Gedankens unter verschiedenen Formen, zu erkennen. Ein ähnliches Verhältnis bestehe aber auch innerhalb derselben Zeit zwischen räumlich getrennten Aeußerungen des Geisteslebens; auch hier sei oft eine im Grunde vorhandene Uebereinstimmung verdeckt durch Abweichungen der Form, die durch äußere Umstände bedingt seien. Indem die Philologie auch hier dahin wirke, die Verschiedenheiten aus ihren Ursachen zu erklären und das Gemeinsame und Gleiche der Grundanschauungen herauszuarbeiten, leiste sie dem Gemeinschaftsleben der Menschen einen Dienst, durch den ihr eine unvergängliche Bedeutung gesichert werde.

Einen Bericht über den Vortrag des Professors Fabricius von Freiburg, in dem das Ergebnis der Erforschung des Obergermanisch-Rhätischen Limes dargelegt wurde, und über den Verlauf einer Verhandlung, welche die vom Deutschen archäologischen Institut veranstalteten Giri betraf, sowie Besprechungen dessen, was in der pädagogischen Sektion verhandelt wurde, legen wir Raummangels wegen für das nächste Heft zurück. U.

Mitteilungen.

Der eben erwähnte Raummangel hat auch den Ausschluß der bereit liegenden Rezensionen aus diesem Heft nötig gemacht; das nächste wird sie neben dem Bericht über die Bonner Verhandlungen bringen und auch die Zeitungs- und Zeitschriftenschau fortsetzen. Doch finden wir auf dieser Seite noch Platz, um auf Folgendes hinzuweisen.

Die Nr. 4 des I. Jahrgangs der „Südwestdeutschen Schulblätter“ hat den Abdruck des Festgrußes des Vereins akad. gebildeter Lehrer Badens an Seine Kgl. Hoheit den Großherzog von Baden zu dessen 50jährigem Regierungsjubiläum gebracht, die Nr. 3 aus der Feder des Prof. Spath in Karlsruhe eine Schilderung des schönen Festes, mit dem der 75jährige Geburtstag von Geheimrat Wendt gefeiert wurde, sowie eine Mitteilung darüber, wie Herrn Geh. Hofrat v. Sallwürk an dem Tage, an dem er vor 25 Jahren in den Großh. Oberschulrat eintrat, von verschiedenen Seiten lebhafter Dank zu teil wurde. In Nr. 2 ist die Frage des „Nebenerwerbs“ der akademisch gebildeten Lehrer Badens, die zuerst 1888 in einer Denkschrift behandelt wurde, wieder aufgenommen und in einem weiteren Artikel die Gleichstellung von akad. gebildeten Lehrern und Richtern besprochen.

Die Ortsgruppe Hamburg des Gymnasialvereins hat im Dezember eine Sitzung gehalten, in welcher von Prof. Dr. Röttiger das Thema „Das Französische auf dem Gymnasium“ behandelt wurde. Näherer Bericht folgt nach. U.

Einladung zur 11. Jahresversammlung des Gymnasialvereins.

Die Versammlung wird in diesem Jahre zu Bonn Mittwoch, den 21. Mai stattfinden.

Zu einer Sitzung des Vorstandes bitten wir dessen Mitglieder, sich bereits Dienstag, den 20. Mai um 4 Uhr nachmittags im Konferenzzimmer des Kgl. Gymnasiums (Koblenzerstraße) einzufinden, da einige Verhandlungsgegenstände mehr Zeit beanspruchen dürften, als den Vorstandsmitgliedern zu Gebote stünde, wenn sie, wie bisher, erst eine Stunde vor der allgemeinen Versammlung zusammentreten würden.

Am Abend dieses Tages von 7 Uhr an Zusammenkunft und Begrüßung in der Kaiserhalle (beim Bahnhof).

Die Hauptversammlung beginnt Mittwoch $^{1}/_{2}$10 Uhr morgens in der Aula des Kgl. Gymnasiums.

Der Unterzeichnete gedenkt sie mit einigen Betrachtungen über die Stellung des Gymnasiallehrers in Staat und Gesellschaft zu eröffnen, die Anlaß zu einer Diskussion geben mögen. Sodann wird Direktor Dr. Paul Cauer die diesem Hefte beiliegenden Thesen über den geographischen Unterricht am Gymnasium begründen. Drittens ist Kollege Uhlig bereit, eine Reihe von Sätzen über solche Punkte der Gestaltung des Gymnasialunterrichts zu vertreten, in welchen das Gymnasium seine Eigenart zu wahren und auszubilden hat. Auch wird sich die Versammlung mit einigen geschäftlichen Angelegenheiten zu beschäftigen haben.

Um 3 Uhr findet ein gemeinsames Mittagessen, bei dem die Anwesenheit von Damen sehr erwünscht ist, in der Lesegesellschaft statt (das Gedeck ohne Wein zu 3 Mark), abends von 7 ab freie Vereinigung ebenda oder in dem wenige Schritte davon entfernten „Krug zum grünen Kranze". Auch könnte, wer Lust hat, abends noch einen Ausflug unternehmen.

Als Berater und Begleiter für die Sehenswürdigkeiten Bonns hat sich eine Anzahl von Kollegen der beiden Gymnasien zur Verfügung gestellt, die durch ein Abzeichen kenntlich sein werden.

Für Donnerstag, den 22. Mai, vormittags 8 Uhr hat Herr Prof. Löschke zu einem Vortrag über den geschichtlichen Hintergrund der homerischen Gedichte freundlichst eingeladen, den er im Kunstmuseum für den archäologischen Ferienkursus zu halten gedenkt.

Wir glauben auf zahlreichen Besuch unserer Versammlung hoffen zu dürfen.

Als Absteigequartier können wir neben den in den Reisehandbüchern sonst aufgeführten das in der Nähe der obengenannten Lokale gelegene Hotel Kley an der Koblenzerstraße empfehlen.

Mai 1902.

O. Jäger,
d. Z. Vorsitzender.

Abgeschlossen Anfang Mai 1902.

Universitäts-Buchdruckerei von J. Hörning in Heidelberg.

Anzeigen.

(Die gespaltene Petitzeile 35 Pf.)



Universitäts-Buchdruckerei J. Hörning, Heidelberg

Das humanistische Gymnasium

Organ des Gymnasialvereins

Dreizehnter Jahrgang

Der Jahrgang umfaßt durchschnittlich 12 Bogen.
Gewöhnlich viermal im Jahr erscheint ein Heft.
Preis jährlich 3 Mark (einschließlich freier Zusendung im Inland) für Solche, welche nicht Vereinsmitglieder sind.
Zu beziehen durch alle Buchhandlungen und direkt unter Kreuzband gegen Voreinsendung des Betrages von der Verlagsbuchhandlung.
Inserate: 35 Pf. für die gespaltene Petitzeile. **Beilagen** nach Vereinbarung.
Schriften, deren Besprechung gewünscht wird, sind an Carl Winter's Universitätsbuchhandlung in Heidelberg zu senden.

1902 — Heft III

Herausgegeben von

Geh. Reg.-Rat Prof. **Dr. Oskar Jäger** in Bonn, Beethovenstr. 8.
und
Geh. Hofrat Prof. **Dr. G. Uhlig** in Heidelberg, Gaisbergstr. 78.

Inhalt.

Diesem Heft liegt bei eine **Uebersicht über das Verzeichnis des Inhalts der ersten zwölf Jahrgänge des „Humanistischen Gymnasiums“.**

Die Leser werden gebeten, die **Mitteilungen auf der zweiten Seite des Umschlags** zu beachten.

Heidelberg
Carl Winter's Universitätsbuchhandlung
1902

An die Mitglieder des Gymnasialvereins.

Die Geldsendungen (Mindestbeitrag für Deutschland und Österreich 2 Mk. und 5 Pf. Bestellgebühr, für die anderen Länder $2^1/_2$ Mk.) sind an Herrn **Professor Dr. Hilgard in Heidelberg, Plöckstraße 73**, zu richten. Auf der Rückseite der Postkarte möge gefälligst bemerkt werden, für welches Jahr der Beitrag gelten soll; wo Zweifel walten, für welches die letzte Zahlung geleistet worden ist, wird der genannte Herr gern Auskunft erteilen. Werden Beiträge für ein Kollegium gemeinsam gesandt, so bitten wir bei etwaigen Veränderungen in Bezug auf Zahl oder Namen der Mitglieder um möglichst genaue Angaben.

Das Verzeichnis des Inhalts der ersten 12 Jahrgänge der Zeitschrift ist, wie das ebenfalls dem vorigen Heft beiliegende zweite Verzeichnis der Mitglieder des Vereins, von verschiedenen Seiten sehr bewillkommnet, aber von einer Seite zugleich bemerkt worden, daß noch eine Uebersicht über das Inhaltsverzeichnis erwünscht wäre, um rasch die Stelle zu finden, wo Artikel über irgend ein pädagogisches Thema verzeichnet sind. Eine solche Uebersicht liegt dem gegenwärtigen Heft bei, in einem Format, welches gestattet, das Blatt auf der letzten, leeren Seite des Verzeichnisheftes zu befestigen. U.

Die in den **litterarischen Anzeigen** dieses Heftes besprochenen Bücher:

Die seit Mai eingelaufenen Nummern der uns im Austausch zugehenden **Zeitschriften** werden in Heft IV genannt werden.

---

11. Jahresversammlung des Gymnasialvereins.

Zu der am Nachmittag des 20. Mai in Bonn stattfindenden **Vorstandssitzung** waren erschienen: G. R. Prof. Jäger-Bonn, Gymnasialdirektor Cauer-Düsseldorf, Gymnasialprofessor Gebhard-München, G. R. Gymnasialdirektor Hartwig-Frankfurt a. M., Gymnasialprofessor Hilgard-Heidelberg, G. R. Gymnasialdirektor Kübler-Berlin, Gymnasialdirektor Müller-Blankenburg a. H., Gymnasialprofessor H. Planck-Stuttgart, Fabrikant J. W. Simons-Elberfeld, Geh. Hofrat Prof. Uhlig-Heidelberg, Geheimerat Gymnasialdirektor Wendt-Karlsruhe. Die übrigen Vorstandsmitglieder waren zum Teil dadurch am Erscheinen gehindert worden, daß die Anstalten, an denen sie thätig sind, keine Pfingstferien haben.

Nach Feststellung der Tagesordnung für den nächsten Tag wurde von Jäger unter allgemeiner Beistimmung vorgeschlagen, die Versammlung im nächsten Jahre, wie schon einige Male geschehen, an die Philologenversammlung anzuschließen, also Herbst 1903 in Halle zusammenzukommen. Cauer empfahl dabei größere Ausdehnung der Einladungen, Kübler wünschte die Beschränkungen der Teilnahme beseitigt, die in der Provinz Brandenburg von der Lage und Kürze der Michaelisferien zu befürchten seien.

Lebhaften Dank erntete Hilgard für Ueberwindung der Schwierigkeiten, die der Kassenführung teils durch den fortwährenden starken Wechsel im Personalbestand der Gymnasialkollegien, teils durch die bei unserem wie bei anderen Vereinen häufige Säumigkeit in der Einzahlung der Jahresbeiträge bereitet werden. Man einigte sich darüber, wie bezüglich der noch ausstehenden Beiträge verfahren werden solle. Wesentlich der thatkräftigen Amtsführung unseres Schatzmeisters ist es zu danken, daß trotz der bezeichneten Schwierigkeiten und trotzdem auch im verflossenen Geschäftsjahr, wie im vorigen, außergewöhnliche Druckkosten von der Kasse zu tragen waren, unsere Finanzen, wie aus dem in der allgemeinen Versammlung erstatteten Bericht ersichtlich ist, keineswegs schlecht stehen. Auch aus diesem Grunde erhielt der von einer Seite mitgeteilte Vorschlag des Vorstandsmitgliedes Rektor Dr. Hirzel in Ulm, das Minimum des Jahresbeitrags zu erhöhen, nicht die Zustimmung der Kollegen. Ein anderes Motiv lag in der Erwägung, daß bei der heutigen ungemessenen Ausdehnung des Vereinswesens nur diejenigen Vereine auf eine dauernd erfreuliche Zahl von Mitgliedern rechnen dürfen, welche die Beitragssummen möglichst beschränken.

Unsere Mitgliederzahl ist auf einer ganz leidlichen Höhe geblieben (2151, darunter 603, die sich nicht im Schuldienst befinden), obgleich uns im verflossenen Jahr wieder Manche durch den Tod entrissen sind, deren Namen am folgenden Tage unser Vorsitzender verlas, und obgleich auch Dieser und Jener ausgetreten ist, zum Teil mit einer Begründung, welche zeigt, daß die gegenwärtige Gefährdung der Sache, für die der Verein eintritt, und der Wert des Zusammenhaltens der Freunde der humanistischen Bildung stark unterschätzt wird. Aber andererseits traten nicht wenige neue Mitglieder hinzu und zwar hauptsächlich dank der Bildung des niederrheinischen Zweigverbandes, wie denn auch früher die Gründung der Frankfurter und der Hamburger Ortsgruppe uns ansehnliche Zahlen zugeführt hat und hoffentlich weitere Gründungen der Art das Gleiche thun werden. Eine wesentliche Unterstützung bei Werbungen gewährt übrigens das mit Heft II 1902 ausgegebene neue Mitgliederverzeichnis, auch eine mühsame und von den andern Vorstandsmitgliedern lebhafte anerkannte Leistung Hilgards, aus der manche zum Teil wohl nur auf Zufall beruhende Lücke erhellt, die noch in unsern Reihen zu finden ist. Möchte doch Jeder aus der Durchmusterung dieses Verzeichnisses Antrieb zur Gewinnung dieses oder jenes Mitkämpfers gewinnen. Dies war der ausgesprochene Wunsch der am 19. Mai mit einander Beratenden. Denn dazu, die Hände in den Schoß zu legen, die Dinge gehen zu lassen, haben wir keinen Grund.

Weiter war Gegenstand der Besprechung des Vorstandes eine Anzahl von Abänderungsvorschlägen zu unseren Statuten, die der leider am Kommen gehinderte Geh. Oberschulrat Direktor von Bamberg in Gotha eingesandt hatte. Manche von den durch ihn beantragten Zusätzen entsprechen der Wirklichkeit, aber es erschien eben darum nicht nötig, die darin enthaltenen Forderungen statutenmäßig festzulegen, so wenn von B. verlangt wird, daß der Verein mitwirken solle, damit die einzelnen deutschen Staaten auf dem Gebiete des Gymnasialwesens von einander lernen und sich gegenseitig fördern. Gegen andere Vorschläge wurde Einwendung erhoben. Doch dürften einige von diesen im nächsten Jahr noch einmal erwogen werden, falls Kollege v. Bamberg dieselben dann persönlich vertritt. Sicher bedarf wohl der § über die Vorstandswahl einer Modifikation, worüber die betr. Bemerkung in dem Protokoll der **Generalversammlung** zu vergleichen ist.

Dieselbe fand am 21. Mai von 10 Uhr vormittags an in der Aula des Bonner Kgl. Gymnasiums statt und wurde von unserem ersten Vorsitzenden, Geheimerat **Jäger,** mit folgender Ansprache über Pflicht und Stellung der Gymnasiallehrer in Staat und Gesellschaft eröffnet:

Hochgeehrte Herren und Freunde. Indem ich mich anschicke, zu Ihnen, die ich im Namen unseres Vorstandes von Herzen willkommen heiße, über einen zugleich sehr praktischen und sehr idealen Gegenstand zu reden, habe ich die Empfindung, daß ich mir die Aufgabe, Stellung des Gymnasiallehrers in Staat und Gesellschaft zu beleuchten, sehr leicht machen könnte, indem ich Sie einfach auf das Beispiel des Mannes hinwiese, der uns seither geführt hat und der in gewissem Sinn unser Führer sein und bleiben wird, solange unserem Verein zu wirken vergönnt sein mag. Unser hochverehrter Wilhelm Schrader ist, da er endlich doch auch wie weniger begnadigte Sterbliche den Jahren Rechnung tragen mußte, heute nicht in unserer Mitte, und da er nicht zugegen ist, darf ich wohl sagen, was wahr ist, er sei zugegen oder nicht, daß er, wie für jede so auch für die besondere Pflicht, die der Gymnasiallehrer dem politischen und dem gesellschaftlichen Leben gegenüber hat, eine vorbildliche Bedeutung für uns besitzt. Einer Elementarlehrerfamilie entstammt, hat Schr. alle möglichen Stadien unseres Berufes, von der niedersten bis zur höchsten, vom Probekandidaten bis zum Kurator einer großen Universität, durchlaufen und ist sich auf jeder dieser Stufen seines schulmännischen Berufes als des sein Leben und Wesen beherrschenden und gestaltenden vollbewußt gewesen. Mann der Praxis zugleich und der Wissenschaft, in jener kritischen Zeit unseres vaterländischen und des gesamten europäischen Lebens 1848 als Mitglied des ersten deutschen Parlamentes am politischen Leben unmittelbar beteiligt, ein aufrichtiger schlichter Christ und dabei doch ein philosophischer Denker, in seinem gesellschaftlichen Verhalten von jener edelsten Art und Form des Verkehrs, aus der eine angeborene Herzenswärme und Herzensgüte zu uns spricht, und von jener ächten und imposanten, aber Niemand bedrückenden Würde, die dem bedeutenden Mann Adel der Seele und Bewußtsein eines reinen Wollens verleiht: so ist er uns seit lange vorbildlich gewesen und wird es ferner sein.

Von Stellung und Bedeutung des Gymnasiallehrers in Staat und Gesellschaft nun, meine verehrten Herren, kann erst die Rede sein, seitdem es einen eigenen Gymnasiallehrerstand in Deutschland giebt, der Lehrerstand sich von dem geistlichen emanzipiert hat. Die Dinge gehen langsam in unserer

pädagogischen Welt. Schon in der Mitte des 17. Jahrhunderts sprach Balthasar Schuppius es aus: „So lange die Einbildung währet, daß der status scholasticus notwendig verbunden sei mit dem status ecclesiasticus, so lange werden keine guten Schulen in Deutschland sein.“ Jetzt nach drittehalb Jahrhunderten ist diese Emanzipation vollständig im Prinzip und fast ganz auch in der Praxis vollzogen. Wo Geistliche an einer Gymnasialanstalt lehren, sind sie eben Lehrer wie andere, und wir haben — das ist eine erste Pflicht des Gymnasiallehrers in Staat und Gesellschaft — dafür zu sorgen, daß dies, die Selbständigkeit des Standes, so bleibt, daß kein fremdes Interesse, und trüge es die blendendsten und selbst die reinsten Farben, in unser Geschäft eindringe, das durch jene Emanzipation zugleich vielseitiger, freier und darum auch verantwortungsvoller geworden ist.

Schon dadurch, aber ungleich mehr noch durch die große Wandlung, die seit der zweiten Hälfte des vorigen Jahrhunderts in Deutschland vor sich gegangen ist, hat sich die Stellung des Gymnasiallehrers zum Staate mit diesem Staate selbst geändert. Vor der Mitte des vorigen Jahrhunderts war, wenn einer, der Gymnasiallehrer, von der Pflicht, am Staate mitzubauen, in irgend einer Weise unmittbar wirkend mitzubauen, vollkommen frei, vom Politisieren außer am Stammtisch des Wirtshauses war für ihn keine Rede. Und nachdem die große Krisis des europäischen Lebens von 1848—1852 auch bei uns politisches Leben wachgerufen hatte und dann der Flut die Ebbe gefolgt war, durfte er allerdings mit der Ebbe rückwärts schwimmen, übel aber bekam es ihm noch lange Zeit, wenn er sich an seinem Teil dieser rückläufigen Bewegung entgegenstemmen wollte. Das alles liegt weit hinter uns, die dämonischen Kräfte des allgemeinen Stimmrechts sind entfesselt, große Parteien haben sich gebildet, die sich mit Leidenschaft und zumteil wenig reinlichen Mitteln bekämpfen, und hier haben wir denn, Lehrer desjenigen Teiles der vaterländischen Jugend, welcher leitenden Stellungen auf den verschiedenen Lebensgebieten zustrebt, eine hochwichtige, fast möchte ich sagen, hochheilige Mission. Unser Amt hat neben allen seinen anderen Vorzügen vor allem den, seine Träger in Geduld und objektiver Betrachtung der Menschen und der Dinge zu üben: es gewöhnt uns, uns selbst zu beherrschen, unsere Leidenschaften zu zähmen. Und so wird es unsere Sache sein — nicht, m. H., uns vom politischen Leben fern zu halten, ganz im Gegenteil, das solonische Gesetz, das Plutarch erwähnt und mit Geist interpretiert, ἄτιμον εἶναι τὸν ἐν στάσει μηδετέρας μερίδος γενόμενον, daß ehrlos sein solle, wer bei Bürgerzwist, in großen Staatsfragen neutral bleibe, dies Gesetz gilt in einem tieferen Sinn für uns — wohl aber wird es unsere Sache sein, in das Parteileben ein mäßigendes Element zu bringen, im politischen Kampf daran zu erinnern, daß die Losung in einem Rechts- und Kulturstaat, wie das deutsche Reich des 20. Jahrhunderts ist, Verständigung auf dem Boden des Gemeinwohls, Verständigung, nicht Vergewaltigung, lautet.

Ganz besonders gilt dies auf einem Gebiet, das unglücklicherweise viel zu sehr Politik geworden ist, dem Gegensatz und Kampf oder Wettbewerb der Konfessionen; und hier darf ich wohl darauf hinweisen, daß die rheinische

Gymnasiallehrerwelt in rühmlicher Weise diese Mission seit vier Jahrzehnten in ihren Jahresversammlungen am Osterdienstag erfüllt hat. Man hat hier die Gegenstände garnicht ängstlich oder vielmehr feige vermieden, bei denen die Verschiedenheit katholischer und protestantischer Weltauffassung sich geltend machen konnte, und wer wollte, hätte sie ja leicht fast bei jeder Frage der Jugenderziehung und des Jugendunterrichts hervortreten lassen können; es ist aber dort in diesen 40 Jahren und in sehr bewegter Zeit niemals auch nur zu einem Mißverständnis, niemals zu einem einzigen bösen Wort gekommen. Die Eintracht auf dem Boden unseres Berufes und im Suchen nach dem pädagogisch oder didaktisch Richtigen ist niemals gestört worden. Und ich möchte dies unserer Schulregierung ins Gedächtnis rufen, um ihr die Hände zu stärken gegen den da und dort immer wieder auftauchenden Unfug einer geistlichen Spionage und usurpierten geistlichen Kontrole des Gymnasialunterrichts, des Geschichtsunterrichts z. B.: wir dürfen uns das ebenso wenig gefallen lassen, als sich der Religionslehrer eine Kontrole durch den Geschichtslehrer und etwaige Denunziationen wegen geschichtswidriger Behauptungen bei irgend einer wissenschaftlichen Instanz gefallen ließe.

Gegen solche mit der Ehre, ja mit dem Wesen unseres Standes nicht vereinbare Usurpationen giebt es nur ein Mittel, und mit größtem Nachdruck muß man es betonen. Von wem hat der Gymnasiallehrer sein Mandat? Gewiß zuallererst und zuallerletzt von daher, woher sein Lehramt schon Sokrates empfangen zu haben bekannte: „Denn also befiehlt mir der Gott, wisset wohl"; und der Christ empfindet dies in vertiefter Weise. Sein irdischer Auftraggeber aber ist nicht die Familie, noch die Kirche, noch irgend eine Körperschaft oder Partei, sondern der Staat: für ihn und durch ihn erzieht er dessen Jugend für das Gottesreich unter den Menschen, dessen Diener und Glieder wir alle sein sollen, und wir Gymnasiallehrer des 20. Jahrhunderts sind es als Beamtete und Diener des nationalen Staats. Indem die Eltern ihre Söhne dem Gymnasium übergeben, übergeben sie sie dem Staate, nicht bedingungslos, aber auf seine, nicht ihre Bedingungen. Dies Bewußtsein stärkt den Arm des Lehrers und stärkt die Kraft des Schulorganismus, dem er angehört, indem es zugleich seine Verantwortung vergrößert und sein Gewissen schärft: es giebt ihm die Kraft, den immer andringenden, immer wieder ansetzenden Usurpationen des Elternhauses zu widerstehen. Aber freilich nur, wenn er oder sie, die Schule, sich hütet, ihrerseits in die Rechte, die das Elternhaus sich vorbehält und vorbehalten muß, einzugreifen: ein Kapitel für sich, m. H., aus dem wir nur den Grundsatz herausheben wollen, daß der Gymnasiallehrer um so weniger dazu Anlaß und Versuchung zu befahren haben wird, je eifriger und geschickter er sein eigenstes Gebiet, sein Lehramt, anbaut und ausnützt.

Diese Pflichten und Rechte, die der Staat ihm überträgt, übt unser Stand in den Formen und nach den Gesichtspunkten oder Richtpunkten, die ihm die Gesellschaft und seine eigene Stellung in ihr anweist. Auf die Verbesserung dieser gesellschaftlichen Stellung richten sich, wie bekannt, die Bestrebungen des Vereins zur Hebung des Standes, und wir dürfen uns der in dieser

Hinsicht erzielten Erfolge freuen, müssen auch auf dem Prinzip der Gleichstellung mit dem Richterstand mit allem Nachdruck beharren und Anschauungen entgegentreten, wie sie jene vielberufene, überaus verkehrte Aeußerung eines Ministers kundgegeben hat, daß der Richter vorgehe, weil er die Staatshoheit repräsentiere. Aber einen, seinen Teil der Staatshoheit repräsentiert jeder Stand, und so auch der unsere, und sein Ruhm soll sein und wird hoffentlich sein, daß er bei dem Streben nach dem, was recht und billig ist nach der äußeren Seite unseres Berufes, niemals dessen innere und ideale Seite hintansetzt, wie doch einige, die, mit dem Evangelium zu reden, von uns ausgegangen sind, aber nicht von uns waren, als Taktik anzuraten die Kühnheit hatten. Wir repräsentieren oder verwalten den Teil der Hoheit des Staates als des Organismus der Gesellschaft, der sich auf seine nächste Zukunft, auf die Erziehung seiner Jugend bezieht, und ein freundliches Loos ist uns damit gefallen.

Man spricht von Aristokratie der Bildung, und Viele sind geneigt, dem Gymnasium eine Art aristokratischen Charakters zuzuschreiben. „Es ist — hat man gesagt — die Schule für hübscher Leute Kinder"; aber diese aristokratische Anstalt ist doch in unserem Lande sehr demokratisch gestaltet. Ihre Einwohnerschaft besteht aus Söhnen der verschiedensten Gesellschaftsklassen, und zahlreiche aus den Tiefen des Volkes aufsteigende und aufstrebende Elemente gehören ihr an, Elemente, die in die leitenden Kreise empordringend diese obere Schicht stetig erfrischen und erneuern. Bei den Schülern spielt der Standesunterschied der Väter so gut wie gar keine Rolle, und die Gleichheit vor der Wissenschaft giebt diesem demokratischen Zug die unverrückbare Grundlage. Der Gymnasiallehrer kann diesen gesunden demokratischen Zug fördern, indem er ihn teilt. Dies geschieht ja auch im Allgemeinen, und die Fälle sind doch wohl sehr selten, wo Gymnasiallehrer und Gymnasialdirektoren sich in die eigentlich timokratische oder aristokratische Gesellschaftssphäre einzudrängen versuchen; aber eine Gefahr liegt doch auch hier in der Luft. Man hört auch in unserer Welt zuweilen von vornehmer Lebenshaltung sprechen und es fehlt nicht an solchen, die in allerlei Prunkhausrat und besonderen Feinheiten aller Art, in denen wir allmählich das kaiserliche Rom zu erreichen und zu überbieten gelernt haben, sich vornehm geberden. Dies ist ein ungesunder Zug: gediegene Einfachheit, Sinn für wirkliche Kunst und Schönheit muß unser Haus und mit ihm unsere gesellschaftliche Stellung bezeichnen. „Ich hasse den Luxus," lautet ein Wort Goethes, und sein Haus in Weimar bestätigt es noch heute: „denn er zerstört die Phantasie" — er zerstört noch vieles andere.

Wir haben sehr viel andere und bessere Mittel, uns in der Gesellschaft geltend zu machen, und in Wahrheit hat der Gymnasiallehrer, seitdem im Gegensatz noch zur Lage unseres Standes in meiner Knabenzeit von eigentlicher Aermlichkeit der Lebenshaltung nicht mehr gesprochen werden kann, die damals an der Tagesordnung war, mehr Mittel, Einfluß auf die Gesellschaft zu äußern, und er hat größere Freiheit, Kraft und Wert seiner Persönlichkeit jeder Umgebung gegenüber zu entfalten, als jeder andere Stand.

Wissenschaft und öffentliche Rede z. B. sind, wie wir es täglich erfahren, eine Macht geworden, wie nie zuvor, und es liegt auf dem Wege des Gymnasiallehrers, daß er hier auf dem Platze erscheinen kann und häufig aufgesucht wird. Man setzt von ihm voraus, daß er der überzeugenden Rede mächtig sei, da er sie ja täglich und stündlich übt und auch täglich und stündlich in der Kunst arbeiten muß, wissenschaftliche Dinge, mehr oder weniger tief- oder hochliegende Ideen ungeschultem Verstande nahe zu bringen. Es liegt hier in der That eine große Kraft, mit der unser Stand sich an der allgemeinen Bildungsarbeit, die in unserer Zeit immer komplizierter wird, wirksam beteiligen kann. Freilich auch eine Versuchung. Denn es ist ziemlich leicht geworden, wissenschaftliche Gegenstände populär-rhetorisch zu behandeln, magnas res magno hiatu leviter tractare, wie Ritschl es einmal bei einer Gelegenheit hier in Bonn in seinem klassischen Latein ausgedrückt hat, und solche Vorträge über alles Mögliche vor einem gemischten Publikum sind ja vielfach weniger ein Bildungs-, als ein Zerstreuungs- und — sit venia verbo — Blasierungsmittel geworden, wie nur immer im alten Rom in den Tagen des jüngeren Plinius. Unsere Sache muß es sein, wo wir diesen Boden der Vorträge vor gemischtem Publikum betreten, uns selbst und unserem Publikum Respekt einzuflößen vor dem schweren Ernst der öffentlichen Rede, einer der herrlichsten, aber auch gefährlichsten Kräfte, die der große Umschwung des vorigen Jahrhunderts in unserem Volk entbunden hat.

Damit nahe berührt sich die Teilnahme unserer Fachgenossen an dem, was unsere Epoche besonders charakterisiert, der Vereinsthätigkeit. Auch hier wird denen von uns, die sich dazu hergeben, gern der Löwenanteil der Arbeit zugeschoben. Ich rede nicht von den eigentlich wissenschaftlichen oder Fachvereinen. Das ist eine meist ernste, geräuschlose, nur in seltenen Fällen auf die Gesellschaft im Großen und unmittelbar wirkende Sache. Ich rede auch nicht von den Vereinen, die unmittelbar mit unseren Berufspflichten zusammenhängen. Ich rede von dem Uebermaß der 1000 × 1000 Vereine zu allen möglichen wirklich wohlthätigen und wirklich patriotischen, zumteil auch nur scheinwohlthätigen und scheinpatriotischen Zwecken. Die Gefahr ist hier nicht bloß die der Zersplitterung und Zeitvergeudung, da nirgends mehr von diesem wertvollen Kapital in bloßen Worten verpufft wird als hier, sondern die, daß man — also auch mancher unseres Standes und Berufes — unterjocht werde von dem Geist leerer Geschwätzigkeit und geschäftigen Müßiggangs, der dort vielfach sein Wesen treibt: quam vellem hoc esset laborare. Sehr empfindlich macht dieses bunte Vereinsleben sich darin geltend, daß es von sehr ernster, z. B. politischer Arbeit, die keine angenehme Sache, sondern eine Pflicht ist, die wir dem Vaterlande schulden, gerade diejenigen fernhält, die hier am besten wirken könnten, und daß sich so Mancher mit der Pflicht gegen sein Volk sehr wohlfeil abfindet, indem er einem Verein mit buntangestrichenem nationalem Aushängeschild Zeit und Kraft widmet und sich dafür in den betreffenden Organen preisen läßt. Es ist nicht überflüssig, auch unseren Fachgenossen, wo sie die Flut unseres Vereinslebens zu überwältigen droht, das gewichtige Wort ins Gedächtnis zu rufen, das Schiller seinen Tell

sagen läßt, als dieser aufgefordert wurde — ich will mich modern ausdrücken — einem Verein zur Befreiung der Schweiz beizutreten: „Der Starke ist am mächtigsten allein!"

Von der schriftstellerischen Thätigkeit, sofern sie das Verhältnis unseres Standes zur Gesellschaft charakterisieren könnte, läßt sich fruchtbar in kurzen Worten nicht reden. Daß wir hier quantitativ hinter den anderen zurückbleiben, läßt sich gewiß nicht sagen. Gewiß sind wir und nicht am wenigsten auch beteiligt bei der entsetzlichen Buch-, Zeitungs- und Zeitschriftenüberproduktion, bei der, wie wir alle Tage erfahren, die Masse des Mittelmäßigen das Gute zu ersticken nicht etwa bloß droht, sondern dieses Unheil täglich in ungeheuerem Umfang vollbringt. Die Schulbücherlitteratur gehört ja, streng genommen, nicht hierher, da sie nur sehr mittelbar die Stellung zur Gesellschaft berührt; unmittelbar berührt wird diese durch die eigentliche pädagogische Litteratur, und hier muß es einmal offen ausgesprochen werden, daß, abgesehen vielleicht vom theologischen auf keinem Gebiet mehr leeres Stroh gedroschen wird, als auf diesem unserem, besonders seitdem man entdeckt hat, daß die Pädagogik eine Wissenschaft sei. Was hier an endlosem Wiederholen und Wiederkäuen, an ideologischem Fordern und nutzlosem Predigen und Polemisieren auf geduldigem Papier geleistet wird, von Einigen gelesen werden muß, von der Mehrzahl jedes Kollegiums, dem es vor Augen kommt, glücklicherweise nicht gelesen wird, ist nicht zu sagen; diese Ueberproduktion raubt uns leicht nicht wenig von der spärlichen Zeit, die uns zur Weiterbildung in ernstlichem Studium notwendig ist. Es wird wenig helfen (denn gegen diesen Strom zu schwimmen ist unmöglich), soll aber doch, wenn auch als verlorenes Wort, gesagt sein, daß ein großer Theolog, Richard Rothe, wenn ich nicht irre, in seiner Ethik die Forderung aufstellte, daß eigentlich nur Klassisches gedruckt werden sollte, und — sagen wir es uns selbst — daß es eigentlich doch dem Gymnasiallehrer leichter gemacht ist als jedem anderen, ehrliche Selbstkritik zu üben, ehe er drucken läßt, und daß man auch, wo man schreibt oder spricht, nicht schwatzen, sondern handeln muß.

Ueberall also öffnet sich unserem Stande ein weites Gebiet, auf dem er neben dem, was die Amtspflicht gebietet, in Staat und Gesellschaft sich geltend und nützlich machen kann. Auch im gewöhnlichen privaten Verkehrsleben kann er es und hat auch hier eine Mission: er darf nur von dem vielleicht schönsten und wertvollsten Privilegium unseres Berufs Gebrauch machen, nämlich dem, daß der Gymnasiallehrer, der es bekanntlich auf der Stufenleiter äußerer Ehren nicht besonders hoch bringen, sich höchstens aus einem Wohlgeborenen in einen Hochwohlgeborenen verwandeln kann, von vornherein seine Befriedigung in der Tiefe, nicht in der Höhe — ich meine jene ersten Ranglogen des gesellschaftlichen Gebäudes, von denen aus man besser sieht und besser gesehen wird — suchen muß und daß er also verhältnismäßig unabhängig ist von der jämmerlichen Eitelkeit, die sich an allerlei Dekorationen, Titel und Orden, weidet und sich um solche gegenseitig bespiegelt und beneidet. Er wird sich den konventionellen Formen, mit dem unser kompliziertes gesellschaftliches Leben umhegt ist, zwar bequemen müssen, aber nicht ihrer Unwahrheit erliegen. Im Gegenteil, es

ist seine, unsere Mission, in unseren gesellschaftlichen Verkehr nach Kräften wieder mehr Natur, Einfachheit und Wahrheit zurückzubringen.

Wo wir mit Eltern über ihre Söhne verkehren, also auf unserem eigensten Gebiet, haben wir die Unabhängigkeit des Arztes, machen wir keinen Unterschied, ob es sich um den Sohn des Grafen oder des Subalternbeamten handelt, und die edelste aller gesellschaftlichen Tugenden, die Höflichkeit des Herzens, die politesse du coeur, wie die Franzosen sagen, wird uns durch unseren Beruf selbst näher gelegt, als jedem anderen Stande.

Eins bleibt uns allerdings noch in vollerem Maße zu erringen, als es bis jetzt gelungen ist: die Anerkennung unserer Autorität als der Sachverständigen auf dem Gebiet der Erziehung, jener Autorität des Sachverständigen, die dem Arzt, dem Juristen, dem Techniker ohne weiteres zugestanden wird. Dann aber, wenn dies wenigstens in demselben Maß, wie bei diesen Berufen errungen ist, wird unser Stand — und damit möchte ich meine Betrachtung schließen —, der früher und lange Zeit als der besonders gedrückte erschien, vielmehr der freieste von allen sein. Denn, wenn das apostolische Wort sagt, daß die Wahrheit uns frei mache, so wird dieser unser Beruf, der ganz auf Wahrhaftigkeit, wissenschaftliche und sittliche, gestellt ist, vor anderen die Kraft haben, seine Träger zu freien Menschen zu machen.

Als solche freie Männer, meine verehrten Herren, sind wir vor zwölf Jahren zusammengetreten und treten wir auch heute zusammen: mit freudigem Mute, entschlossen, dem modischen Gerede von solchen, die keine Verantwortung tragen und dabei der nur in langer und schwerer Arbeit zu erringenden Sachkenntnis entbehren und die trennen wollen, was doch von Gottes und Rechts wegen zusammengehört, ernste Geschichtsbildung und ernste Naturerkenntnis, uns mit der Kraft einer tiefen, in ernster Lebens- und Berufserfahrung gewonnenen Ueberzeugung entgegenzuwerfen und in den Kämpfen des Tages das Banner des Humanismus hochzuhalten, d. h. derjenigen Anschauung, welche im genus humanum nicht bloß die jetzt Lebenden und ihre Künste und Fertigkeiten sieht, sondern die Menschheit in ihrer Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft als ein ethisches Ganze betrachtet und diesen Gedanken und seine Konsequenzen als Fundament der höheren Jugenderziehung gewahrt wissen will.

Nach der allseitigen Beifallskundgebung, die diesen Worten gefolgt war, ersuchte G.R. Jäger den Prof. **Hilgard**, der Versammlung den in Aussicht gestellten Kassenbericht vorzutragen. Wir heben aus ihm Folgendes heraus:

Am 26. IX. 1901 betrug das Vereinsvermögen Mk. 3703.05 (siehe Hum. Gymn. 1902, S. 27). Von da bis zum 31. V. 1902 gingen an Mitgliederbeiträgen ein: Mk. 4971.50; Zuwachs an Bankzinsen vom 1. VII. bis 31. XII. 1901: Mk. 59.25; Summa: Mk. 8733.80. — Die Ausgaben für Herstellung und Versendung des Human. Gymn. I und II/1902 nebst dem 2. Mitgliederverzeichnis und dem systematischen Inhaltsverzeichnis der 12 ersten Jahrgänge des Human. Gymn. beliefen sich auf Mk. 2802.80. — Demnach beträgt das Vermögen des Gymnasialvereins am 31. V. 1902: Mk. 5931.—.

Zugleich bat Prof. Hilgard auch bei dieser Gelegenheit dringend, daß die Mitglieder (oder die Herren Vertrauensmänner) ihm von Eintritt oder Austritt, sowie von erfolgtem Ortswechsel jeweils bald Mitteilung machen möchten, und bemerkte, daß einem

mehrfach geäußerten Wunsch entsprechend, künftig im letzten Heft jedes Jahrgangs eine übersichtliche Zusammenstellung der zur Kenntnis des Schatzmeisters gelangten Veränderungen im Mitgliederbestande gegeben werden sollen.

Auf die Aufforderung des Vorsitzenden erhoben sich die Anwesenden zum Zeichen des **Dankes** für die erfolgreichen Bemühungen Prof. Hilgards um Führung der Kasse und des **Mitgliederverzeichnisses**.

Ebenso erhob sich die Versammlung zur Ehrung der seit der letzten Hauptversammlung verstorbenen Mitglieder. G.R. Jäger verlas folgende Liste:

Gymn.-Dir. F. Back, Birkenfeld; Prof. Dr. Baumgarten, Dresden; Prof. Dr. Beck, Zwickau; Schriftsteller Dr. Karl Biltz, Berlin; Prof. Dr. Breysig, Berlin; Gymnasialprofessor Dr. Eismann, Posen; Prof. Dr. Eyssenhardt, Oberbibliothekar der Stadtbibliothek, Hamburg; Prof. Gehr, Bamberg; Pfarrer Gerhard, Binzen (Baden); Gymn.-Rektor Dr. Harster, Nürnberg; Prof. Dr. Kius, Kassel; Justizrat Dr. Klöppel, Leipzig; Prof. Dr. Köberlin, Neustadt a. H.; Geh. Rat Prof. Dr. Löhlein, Gießen; Prof. Dr. Peter, Berlin (Sophiengymn.); Geh. Reg.-Rat Dir. Dr. Simon, Frankfurt a. M.; Prof. Dr. Stahl, Würzburg; Gymn.-Rektor Dr. Treuber, Tübingen; Schulrektor V. Voß, Aalesund (Norwegen); Geh. R. Prof. Dr. Albrecht Weber, Berlin; Gymn.-Dir. Dr. Weidner, Dortmund.

Sodann wies der Vorsitzende darauf hin, daß dem Satz der Statuten, die Generalversammlung habe jährlich fünf Vorstandsmitglieder zu wählen, denen dann das Recht der Cooptation zustehe, öfter nicht entsprochen worden sei. In der That ist zwar wiederholt der Vorstand durch Acclamation bestätigt worden, manchmal aber die Versammlung auseinandergegangen, ohne ihr Wahlrecht auszuüben. Der Personalbestand des Vorstandes hat sich aber seit der Gründung des Vereins stark verändert. Am 15. Dezember 1890 wurden auf den Vorschlag des Geh. Rat Albrecht von Straßburg folgende fünf von der konstituierenden Versammlung des Vereins gewählt: Geh. Rat Zeller, Geh. Rat Schrader, Fabrikbesitzer Frowein, Gymnasialdirektor Kübler und Gymnasialdirektor Uhlig, welche alsbald zwölf Herren cooptierten. Von diesen 17 sind sechs seitdem gestorben, fünf sind aus dem Vorstand ausgetreten, darunter die beiden Erstgenannten, die dem Verein nur noch als Ehrenmitglieder angehören. Durch spätere Cooptationen aber sind 14 hinzugekommen. Die Frage nun, was jetzt zu geschehen habe — führte G.R. Jäger aus — sei nicht so einfach zu beantworten, und eine Wahlhandlung könne möglicherweise ziemlich viel Zeit kosten. Er schlägt daher vor, daß die Versammlung diesmal noch den gegenwärtigen Vorstand bestätigen und ihm zugleich auftragen möge, in Halle geeignete Vorschläge über den fernerhin zu beobachtenden Wahlmodus zu machen. Dieser Vorschlag fand allgemeinen Beifall, nur bemerkt Direktor Cauer, es sei vielleicht am Platz, daß die Versammlung an Stelle der ausgeschiedenen Herren Zeller und Schrader sogleich zwei neue Vorstandsmitglieder wähle, und auf die Bitte des Vorsitzenden um Vorschläge, wurden Gymnasialdirektor Dr. Aly von Marburg und Oberlehrer Dr. Brandt von Bonn genannt und von den Versammelten mit Zuruf bewillkommnet.

Hierauf wurde Direktor Dr. **Cauer** von Düsseldorf das Wort erteilt zur Begründung seiner schon vorher den Versammelten bekannt gewordenen Thesen über die Stellung des geographischen Unterrichts am Gymnasium, besonders sein Verhältnis zum geschichtlichen. Es folgen hier diese Leitsätze und ihre Begründung.

1. Das Verlangen der Geographen von Fach, ihrer aufblühenden Wissenschaft einen wirksameren Anteil an der Bildung der Gedanken des jungen Geschlechtes zu verschaffen, ist berechtigt, kann aber nur im Rahmen der gegebenen Verhältnisse und in verständnisvollem Eingehen auf den didaktischen Grundcharakter der verschiedenen Schularten befriedigt werden.

2. Die Aufgabe der Geographie — ebenso wie der Geschichte — ist am Gymnasium eine andere als an den realistischen Anstalten: dort, besonders an

der Oberrealschule, gebührt der Erdkunde eine zentrale, beherrschende Stellung; am Gymnasium ist für sie nur Platz zu einer helfenden, also sekundären Rolle.

3. Aussichtslos wäre der Versuch, in den oberen Klassen des Gymnasiums noch neue geographische Kenntnisse zur Aneignung zu bringen; was hier für die Geographie gewonnen werden kann und soll, sind neue Anschauungen, Denkweisen, Fragestellungen.

4. Der Aufgabe, geographisches Denken zu lehren, können die in den offiziellen Lehrplänen bezeichneten Repetitionen dann dienen, wenn sie nicht mechanisch als solche abgetrennt, sondern organisch in den historischen Unterricht eingefügt werden, als geschichtliche Repetitionen nach geographischen Gesichtspunkten.

5. Der eigentliche Boden, aus dem die geographische so gut wie die geschichtliche Bildung Nahrung zieht, ist für das Gymnasium das klassische Altertum.

6. Wenn sich schon in allen Zweigen des philologischen Unterrichts gerade der oberen Klassen Gelegenheit bietet die Beziehungen zwischen Mensch und Erde den Schülern verständlich und wichtig zu machen, so bedarf es doch, als Grundlage, auch einer eingehenden Behandlung der alten Geographie von Griechenland und Italien.

7. Um eine gründliche Durchnahme der alten Geographie in Sekunda zu ermöglichen, ist es dringend notwendig, daß der alten Geschichte wieder, wie früher zwei Jahre eingeräumt werden.

Auf dem Geographentage in Breslau (Mai 1901) wurde mehrfach darüber geklagt, daß auf der Schulkonferenz 1900 die Geographie so gar keine Rolle gespielt habe. Darüber kann man lächeln. Richtig aber war, was Auler sagte: die methodische Bemerkung der neuesten Lehrpläne („Dem Zwecke dieses Unterrichts an höheren Schulen entsprechend ist unbeschadet der Bedeutung der Erdkunde als Naturwissenschaft vor allem der praktische Nutzen ins Auge zu fassen". Verh. S. 85) zeige kein rechtes Verständnis für die aufstrebende Wissenschaft der Erdkunde. Die Geographen sind übrigens selbst nicht ganz unschuldig an dieser Auffassung; sagte doch Wagner in Breslau (S. 70), es berühre wunderbar, daß auf jener Konferenz über die Behandlung der römischen Kaiserzeit ausführlich gesprochen, aber mit keiner Silbe erwähnt worden sei, „daß das im Riesenwachstum begriffene Land der Vereinigten Staaten mit seinen beherrschenden natürlichen Hilfsquellen dem Schüler der oberen Klassen näher gerückt werden müsse, als durch ein Wiederabfragen einiger Reminiscenzen aus dem Tertianer-Kurs geschehen kann." Das ist doch praktische Rücksicht.

Wagner begründete damit die Forderung, daß auch in den oberen Klassen aller höheren Schulen besonderer geographischer Unterricht eingeführt werden müsse. Dieselbe Forderung hat Christian Gruber vertreten in einem in der Geographischen Gesellschaft in München gehaltenen Vortrage (Geographischer Anzeiger, Februar 1902); sie wird heute vielfach erhoben. In Breslau warnte anscheinend nur Heinr. Fischer (Berlin) vor dieser Uebertreibung, indem er (S. 97) schilderte, wie das Gymnasium von allen Seiten bedrängt werde durch neu entwickelte Wissenschaften und Wissenschaftszweige, die in den Lehrplan aufgenommen

zu werden verlangten. Er gab zu, daß die höhere Schule „noch weiter auf schiefer Bahn hinabgleiten würde, wenn man die krause Buntscheckigkeit ihres Stundenplanes noch weiter vermehre oder das vorhandene Uebermaß an Lehrstunden noch weiter erhöhe" (S. 98). Wie er sich nun die Abhilfe denkt, durch größere Freiheit, die den einzelnen Lehrern gelassen werden soll, ist mir nicht recht klar geworden. Ich schlage statt dessen vor: größere Freiheit der verschiedenen Schularten.

Der Gedanke, daß die Stellung der Geographie an den realistischen Anstalten anders sein müsse, als am Gymnasium, wurde von Wagner in seinem Gutachten für die Schulkonferenz (Die Lage des geographischen Unterrichtes an den höheren Schulen Preußens um die Jahrhundertwende. Hannover und Leipzig 1900) noch vollständig abgelehnt. In Breslau erkannte Auler (S. 78 f.) die Thatsache an, fand sie aber nur in dem äußeren Umstande begründet, daß der Geographie im Lehrplan jener Schulen eine größere Stundenzahl gewährt ist als am Gymnasium. Wichtiger ist doch der innere Unterschied, der hierin seinen Ausdruck findet und der noch viel energischer durchgeführt zu werden verdient. Die Oberrealschule, die das Prinzip der Geistesbildung durch moderne und realistische Stoffe am reinsten darstellt, könnte in der Geographie geradezu etwas Aehnliches erhalten, wie es das Gymnasium im klassischen Altertum hat und das Realgymnasium in der Kulturwelt der beiden großen modernen Völker mehr und mehr gewinnt. Das habe ich schon vor 13 Jahren (Suum cuique [1889] S. 56) anzuregen versucht. Die Geographie kann das Centrum bilden, die Sammelstelle, in der Naturwissenschaften und Geisteswissenschaften sich vereinigen und durchdringen. Die Grundlage bildet hier das naturwissenschaftliche Element, wie am Gymnasium das historische. Den Oberrealschülern werden Sprachen, Geschichte, politische Verhältnisse dadurch in erhöhtem Maße wichtig und interessant, daß sie für die Geographie Bedeutung haben; dem Gymnasiasten werden die Erscheinungen der Natur und so auch die geographischen Verhältnisse dadurch nahe gebracht, daß er sich in die Vorstellungen und Interessen der Alten einlebt, die von diesen Dingen so viel unmittelbarer berührt wurden. Innerhalb des altphilologischen Unterrichtes kann und soll viel mehr für die Pflege des geographischen Sinnes geschehen als durch eigene geographische Repetitionen.

Auch im Geschichtsunterrichte des Gymnasiums die Geographie zu berücksichtigen würde notwendig sein, auch wenn es nicht in den Lehrplänen vorgeschrieben wäre. Proben geographischer Gesichtspunkte für geschichtliche Repetitionen hat einer meiner Herren Kollegen, Dr. Wolf, im Unterrichte gegeben: die germanischen Wanderungen, die Eroberungszüge der Araber, die Ausbreitung der Normannen; die allmähliche Erweiterung des geographischen Horizontes; Erklärung der jetzigen politischen Karte von Deutschland; die gegenwärtige Verteilung der Welt, wie entstanden? Von ähnlicher Art war, was Herr Dr. Wiesenthal (Barmen) auf der Osterdienstagsversammlung in Köln in diesem Jahre vortrug, und was derselbe schon vorher in einem Aufsatze der Lehrproben und Lehrgänge ausgeführt hatte (Heft 70, 1902). Die Vorschrift (S. 50), daß mindestens 2 × 6 Stunden im Jahre auf Geographie verwendet werden sollen, ist bedenklich, da sie dazu

verleiten kann, die geographischen Repetitionen äußerlich abzutrennen. In Breslau trat hervor, daß Wagner und Auler (S. 71 f. 76) es so verstanden haben und verstanden wissen wollen. Dadurch würde einmal der Geschichtsunterricht schwer geschädigt werden, dann aber auch für die Geographie selber die Gefahr entstehen, daß auf Vermehrung der Kenntnisse hingearbeitet wird anstatt auf Bildung des Denkens. Nur letzteres kann am Gymnasium Ziel des geographischen Unterrichtes der oberen Klassen, auch schon der U. II, sein. Das Klima und seine Ursachen, Einwirkung der Landesnatur auf die Geschichte, Entwickelungsbedingungen für Städte, für große Verbindungsstraßen, Verschiebungen der Verkehrswege durch die Entdeckungen und Erfindungen, Uebereinstimmungen und Unterschiede zwischen alten und neuen Karten desselben Landes, das sind Gesichtspunkte für die geographische Betrachtung in oberen Klassen. Man wird öfter alte und neue Karten in der Stunde nebeneinander legen und vergleichen lassen; dabei zeigt sich z. B., wie Hafenstädte früher möglichst im Innern angelegt wurden, heute aber gern mit Hilfe der Eisenbahn der Schiffahrt möglichst weit entgegen kommen, wodurch für den Personenverkehr eine Beschleunigung, für den Warentransport die Möglichkeit gewonnen wird, Schiffe mit größerem Tiefgang zu benutzen. Man wird die Schüler zum Lesen der Vegetationskarten, der klimatischen, der ethnographischen ausdrücklich anleiten. Hauptsache bleibt, ihnen in Bezug auf die Erde lebendig zu machen, was Goethe von der Natur überhaupt sagt: „Man gehorcht ihren Gesetzen, auch wenn man ihnen widerstrebt; man wirkt mit ihr, auch wenn man gegen sie wirken will.“ Sehr richtig mahnte in Breslau (S. 84) Direktor Auler: „Besser wenig und klare Anschauung, als viel und Verschwommenheit. Anregung zur Weiterbildung ist die Hauptsache.“

Daß die Schüler in einem Lande und seinen Naturverhältnissen wirklich heimisch werden, alle Ereignisse und Vorgänge in Zusammenhang mit der Natur bringen, das läßt sich (von Deutschland abgesehen, auf das wir doch den geographischen Horizont nicht beschränken wollen) am Gymnasium nur für Griechenland und Italien und in etwas geringerem Maße für die Mittelmeerländer überhaupt erreichen, für diese aber sehr gut. Ueberall bei Lektüre und alter Geschichte drängt sich die Wichtigkeit der geographischen Betrachtungsweise auf. Hiervon bloß ein paar Proben. An der Berührungstelle von Asien und Europa kreuzen sich eine wichtige Wasserstraße und ein noch wichtigerer Landweg; daher hier von alters her heftige Kämpfe um den Besitz des entscheidenden Platzes. Der trojanische Krieg, die Kolonisationsversuche der Athener, die Eroberungen Philipps geben Anlaß davon zu sprechen, noch dringenderen beinahe die dritte von Horazens Römeroden, die ja nur daraus zu verstehen ist, daß damals das Gerücht verbreitet war, Augustus beabsichtige die Regierung nach Byzanz zu verlegen; um dieser Besorgnis entgegenzutreten, veranlaßte er wohl selber die von Horaz poetisch eingekleidete Warnung. Ein paar Jahrhunderte später hat sich dann der weltgeschichtlich notwendige Wechsel doch vollzogen. — Wie groß die Herrschaft des Nordwindes auf dem Aegäischen Meere war, erfahren schon die Quartaner aus Cornels Vita des Miltiades (2, 4); später bei der Lektüre des Demosthenes lernt man den Boreas als wertvollen Bundesgenossen Philipps

kennen. Die Frage, wo dieser Wind in seiner Stetigkeit herkommt, ist doch wohl keine die erst herbeigezogen werden muß; sie führt (in der griechischen Stunde) zur Erörterung (sei es Wiederholung oder ersten Erklärung) des Begriffes Jahreszeitwind. — Die Gründe, durch welche die Lage von Rom so besonders zweckmäßig ist, kennt schon Livius (5, 54); wie will man ihrer Besprechung ausweichen, wenn die Stelle gelesen wird? Damit ist wieder die Aufmerksamkeit für eine wichtige Seite der Geographie geweckt. — Daß rivalis, der „Bachgenosse", zur Bezeichnung dessen geworden ist, der einem andern ein Recht streitig macht, eröffnet mit einem Schlage einen Blick in die Natur der italienischen Landschaft, wo Ueberschwemmung und Dürre beständig wechseln. Aehnlich wirksam empfinden wir den Unterschied unseres Klimas von dem südlichen, wenn Homer das Leben der Menschen mit dem der Blätter vergleicht; in einem Lande mit kahlem Winter hätte dieses Gleichnis nicht entstehen können: denn im Dasein der Menschen tritt ja nicht wie bei uns in der Vegetation eine völlige Unterbrechung ein. — Das alles sind Stellen, wo im altklassischen Unterricht die Geographie zu ihrem Rechte kommt; und ich kann aus einer doch schon ziemlich langen Erfahrung versichern, daß die Schüler immer sehr gern auf solche Betrachtungen eingehen. Wenn bei Homer Nordwind und Westwind aus Thrakien kommen, wenn Weinstöcke auf lockeren feuchten Wiesen gedeihen, so regt alles das zu geographischen Betrachtungen und Vergleichen an. Mehr ins Große lenkt die Gedanken Herodots Bericht über Nechos Umseglung von Afrika (4, 42). Daran schließt sich die Frage, wann den Griechen die Kugelgestalt der Erde und die fünf Zonen zu deutlicher Anschauung gekommen sind. Sie haben die Ausdrücke „Länge" und „Breite" eingeführt; woher diese Verteilung beider? Max C. P. Schmidt hat ansprechend vermutet, daß sie so gemacht sei, weil die den Alten bekannte Welt ihre Hauptausdehnung von West nach Ost gehabt habe. Mehr Beispiele für Geographisches in der lateinischen und griechischen Lektüre habe ich früher gegeben (Wie dient das Gymnasium dem Leben? Düsseldorf 1900, Programm. Diese Schrift, die vergriffen ist, wird demnächst in erweiterter Gestalt unter dem Titel „Palaestra vitae" bei Weidmann in Berlin erscheinen.)

Alle diese Anregungen können aber nur dann auf recht fruchtbaren Boden fallen, wenn durch genaue Durchnahme der alten Geographie im Geschichtsunterricht der Boden bereitet ist. Deshalb, freilich nicht bloß deshalb, ist dringend nötig, daß dem Gymnasium das verlorene Jahr in Unter-II für alte Geschichte wiedergegeben werde. Was davon zurückhält, ist in erster Linie die Scheu, in der Verteilung des Stoffes zwischen den verschiedenen Arten der Höheren Schulen eine Abweichung einzuführen. Aber es entspricht der Verschiedenheit der didaktischen Gedanken, die ihnen überhaupt zu Grunde liegen, daß sie geschichtliche wie geographische Bildung aus verschiedenen Quellen herleiten, an verschiedenen Stoffen entwickeln. Die Zurückgabe des zweiten Jahres alter Geschichte an das Gymnasium wäre ein wichtiger Beitrag zur Verwirklichung des im Kieler Erlaß vom 26. November 1900 ausgesprochenen Grundsatzes, daß jede Schule sich in ihrer Eigenart ausbilden solle.

Es folgten laute Beifallsäußerungen aus der Versammlung. Nach der Eröffnung der Debatte ergriff zunächst Gymnasialdir. Dr. **Kuthe** aus Parchim das Wort zu folgendem Votum:

„Von den Schwankungen der preußischen Schulpolitik in den letzten Jahren ist Mecklenburg-Schwerin glücklich verschont geblieben. Wir haben immer sieben Stunden Latein in Prima behalten, wir haben das Abschlußexamen nicht eingeführt, wir haben endlich auch die Beschränkung der alten Geschichte auf die Obersekunda nicht mitgemacht. Ich stimme mit dem Herrn Vorredner durchaus überein in der Verurteilung dieser letzten Maßregel. In den unteren und mittleren Klassen nimmt der Schüler im wesentlichen die Thatsachen der Geschichte noch gedächtnismäßig in sich auf, auf der oberen Stufe soll er es lernen, die geschichtliche Entwicklung eines Volkes zu verstehen. Wie langsam aber und wie ganz allmählich nur sich ein wirkliches historisches Verständnis entwickelt, bedarf für uns keiner weiteren Ausführung. Die einzige, jedenfalls aber beste Gelegenheit, ein solches Verständnis anzubahnen, bietet uns die alte Geschichte, ihr intensiver Betrieb ist daher die beste Vorbereitung auch für das Verständnis der neueren und neusten Zeit. Dazu kommt, daß wir, um nur zwei Beispiele zu nennen, doch mindestens bei der Behandlung des Perikleischen Zeitalters auf die antike Kunst (Baukunst und Bildhauerkunst), und bei der Besprechung der Gracchen auf die Wirtschaftsgeschichte in ihren einfachsten Grundzügen eingehen müssen. Zu alledem aber gehört Zeit, und ich halte daher als Lehrer der Geschichte wie der alten Sprachen die Beschränkung der alten Geschichte auf die drei Stunden der Obersekunda, von denen noch mindestens zwölf Stunden durch geographische Wiederholungen verloren gehen, für durchaus verwerflich. — Andererseits halte ich die Forderung der Geographie, nicht immer als das Stiefkind am Gymnasium behandelt zu werden, für vollkommen berechtigt. Die Zeit von „mindestens sechs Stunden innerhalb jedes Halbjahrs" genügt nach keiner Seite. Löst man diese Wiederholungen aus dem Zusammenhange mit dem übrigen Unterrichte los, so wird ein mechanisches Einpauken von Zahlen und Namen, die doch bald wieder der Vergessenheit anheimfallen, die Folge sein. Sucht man nach dem Vorschlage des Herrn Vorredners durch organische Einfügung dieser Wiederholungen in den historischen Unterricht eine Vertiefung herbeizuführen, so wird, fürchte ich, bald die Grundlage des sicheren und klaren Wissens fehlen. Ich kann daher die Einrichtung des geographisch-geschichtlichen Lehrplanes für die oberen Klassen, die Ostern 1901 an den mecklenburgischen Gymnasien getroffen ist, nur als mustergiltig empfehlen. Wir haben in den beiden Sekunden je 2 St. alte Geschichte und 1 St. Geographie, in den Primen 3 St. Geschichte und 1 St. Geographie. Da wir auch in den Primen nur 2 St. Französisch haben, übersteigen wir in keiner Klasse die Zahl von 30 Pflichtstunden. Die mathematische Geographie ist ausdrücklich dem mathematisch-physikalischen Unterrichte zugewiesen, und so stehen die geographischen Stunden ganz für die Länder- und Völkerkunde zur Verfügung. Ein Fach mit einer einzelnen Wochenstunde muß sich an ein anderes Fach anzuschließen suchen, für die Geographie ergiebt sich ganz natürlich der Anschluß an die Geschichte. Ich befolge demnach in Parchim mit Genehmigung der Regierung folgenden Lehrgang. Untersekunda: Balkanhalbinsel, Osteuropa, Asien, Australien. Obersekunda: Italien, Afrika, Westeuropa. Ich gehe bei jedem Lande, so weit das eben möglich ist, von der alten Geographie aus (und damit werden sich auch die Altsprachler begnügen müssen), die einzelnen Länder aber kommen je nach ihrem Eintritt in den Gesichtskreis der alten Geschichte und im engsten Anschluß an dieselbe zur Behandlung. In derselben Weise gehen in der Prima beide Fächer Hand in Hand. Ich behandle in Unterprima die Oro- und Hydrographie von Deutschland und im letzten Vierteljahre, im Anschluß an das Zeitalter der Entdeckungen, Amerika, in Oberprima aber das deutsche Volkstum 1) in der Heimat, politische Geographie Deutschlands (einschl. Schweiz und Oesterreich) im engeren Sinne, wobei das Werden und Wachsen der Staaten und bedeutsamsten Städte auch aus den geographischen Verhältnissen heraus betont wird, und 2) in den fremden Ländern und im Wettkampf mit den fremden Nationen, Weltverkehr. Auf diese Weise kommt die Geographie auch am humanistischen Gymnasium zu dem ihr gebührenden Rechte, leistet aber gleichzeitig als Hilfswissenschaft dem Unterrichte in den alten Sprachen wie in der Geschichte schätzenswerte Dienste."

Nachdem der Sprecher mit dem humoristischen Fabula docet geschlossen hatte, daß aus dem Gesagten zu ersehen sei, auch von Mecklenburg könne Deutschland einmal etwas lernen, erklärte Gymnasialoberlehrer Dr. **Körnicke** von Mülheim am Rhein, mit der Gesamtauffassung der vorliegenden Thesen sich nicht befreunden zu können. Für den geographischen Fachmann wenigstens, der die Sätze durchliest, ohne eine nähere Erklärung ihres Sinnes und Zusammenhangs zu besitzen, müssen manche Thesen, wie vor allem die fünfte, geradezu unverständlich erscheinen. Die geistvolle Art, mit der der Berichterstatter seine Ansichten vertrat, war allerdings wohl geeignet, den zwischen den einzelnen Thesen scheinbar fehlenden Zusammenhang herzustellen und die aufgestellten Ansichten und Forderungen klarer zu erläutern. Als Geograph bedauert der Redner aber, daß diese Thesen als Kampfthesen aufgestellt sind; es kann dies seiner Ansicht nach der Sache der Geographie selbst nur schaden, ohne daß für das Gymnasium der gewollte Nutzen aus ihnen entspränge. Die Art, wie der Vortragende nicht nur den geschichtlichen, sondern allen Unterricht auf den Oberklassen des Gymnasiums der Geographie dienstbar zu machen sucht, ist ja wohlüberlegt und im einzelnen durchaus anzuerkennen; doch werden diese geographischen Belehrungen ihren Zweck verfehlen, da sie stets vereinzelt sein werden, nie erschöpfend sein können und zumeist der zusammenfassenden Wiederholung entbehren müssen. Die Folge davon wird sein, daß sie für den Schüler nur eine gefällige Verzierung des übrigen Unterrichts bilden; für die Geographie selbst wird wenig herauskommen und der Unterricht in den anderen Fächern durch solche Belehrungen nur belastet werden. Unter diesen Umständen muß der Redner vor allem gegen die dritte These Einspruch erheben; er erkennt an, daß unter den gegebenen Verhältnissen in Preußen der Versuch, in den oberen Klassen des Gymnasiums noch neue geographische Kenntnisse zur Aneignung zu bringen, aussichtslos sein würde; er hält es aber doch für wünschenswert, daß auch in den Oberklassen der preußischen Gymnasien eine eigene Stunde für Geographie eingerichtet und ihr bestimmte Aufgaben nicht nur wiederholenden Inhalts zugewiesen würden. Den heutigen Verhältnissen Rücksicht tragend (er denkt dabei vor allem an die Schwierigkeit, im Lehrplan für eine solche Stunde Raum zu gewinnen) möchte er der dritten These wenigstens ihren polemischen Charakter nehmen und schlägt für sie folgende Fassung vor: „Was unter den heutigen Verhältnissen in den oberen Klassen an preußischen Gymnasien in Geographie geleistet werden kann, ist eine Festigung der in den Unter- und Mittelklassen erworbenen Kenntnisse und eine auf diesen Kenntnissen beruhende Vertiefung des geographischen Verständnisses."

Geh. R. **Hartwig** schlug einige andere Abänderungen in den Thesen vor. In Nr. 2 werde statt Erdkunde besser Naturkunde gesagt. In Nr. 3 bemerkte er, daß neben der Anregung der Schüler, die sie durch neue Anschauungen und Denkweisen empfangen sollten, doch auch die Repetitionen hier zu betonen seien: denn ohne ein Zurückgreifen auf früheres Wissen könnten solche Anregungen nicht gegeben werden. In Nr. 4 glaubt er am Schluß die Umstellung angezeigt: „als geographische Repetitionen nach geschichtlichen Gesichtspunkten". Den in Nr. 7 ausgesprochenen Wunsch nach einem zwei Jahre umfassenden höheren Cursus in alter Geschichte teilt er in vollem Maß, glaubt aber, daß er ein pium desiderium sei, wenn nicht die Einrichtung getroffen werde, daß die am Ende der Untersekunda abgehenden Schüler in neuester Geschichte unterrichtet würden, während die übrigen sich in dieser Klasse mit orientalischer und griechischer Geschichte beschäftigten. H. meint, es solle bei den versetzten Obertertianern Umfrage gehalten werden, welche von ihnen nur noch die Untersekunda zu absolvieren wünschten, und es sollten diese dann einen besonderen Geschichtsunterricht erhalten. Ferner möchte er Nr. 7 lieber so gestaltet sehen: „Eine gründliche Durchnahme der alten Geographie in Sekunda ist nur möglich, wenn der alten Geschichte, was an sich dringend zu wünschen ist, wieder wie früher zwei Jahre eingeräumt werden."

Hierauf ergriff Oberlehrer Dr. **Kreutzer** vom Friedrich-Wilhelms-Gymnasium in Köln das Wort. In der 4. These sei die Aufgabe der für die obern Klassen angeordneten geographischen Wiederholungen zu unbestimmt und abstrakt angegeben; es komme weniger darauf an, „geographisches Denken zu lehren", sondern, einfacher gesprochen, darauf, den Schülern der Oberklassen diejenigen geographischen Kenntnisse, die sie von den untern und

mittlern Klassen mitbrächten, frisch zu halten und ihnen dabei, wenn es gut gehe, durch Zusammenfassen und Vergleichen ein Verständnis für die zwischen der Erde und den Menschen obwaltenden Wechselwirkungen anzubahnen. Die Hauptaufgabe bleibe es jedenfalls, dafür zu sorgen, daß auf den obern Klassen die geographischen Kenntnisse nicht derartig abhanden kämen, wie es unter der Herrschaft der 1892er Lehrpläne anscheinend an manchen Stellen geschehen sei. Der Geschichtslehrer habe nämlich angesichts des zu bewältigenden Geschichtspensums in der Regel nicht die Zeit gefunden, sich auch nur zu besinnen, ob bei seinen Schülern ein Bedürfnis nach einer geographischen Wiederholung vorhanden gewesen sei. Insofern die neuen Lehrpläne gegen diese Scheinexistenz der geographischen Wiederholungen Front machten, halte er die Absonderung einer bestimmten Stundenzahl für einen Fortschritt. Nachteilige Wirkungen einer „mechanischen Abtrennung" seien schon deshalb kaum zu befürchten, weil die Personalunion zwischen den Nachbarreichen Geschichte und Geographie unter allen Umständen bestehen bleibe; darin liege auch eine Garantie im Sinne der These. Wenn nun diese ferner zu sagen scheine, daß man jene Wiederholungen vorwiegend oder gar ausschließlich als „geschichtliche Wiederholungen nach geographischen Gesichtspunkten" einrichten solle, so scheine ihm das für den angegebenen Zweck nicht auszureichen. Gewiß seien geschichtliche Wiederholungen nach geographischen Gesichtspunkten sehr zu empfehlen, weil sie dazu beitrügen, den geschichtlichen Lehrstoff zu beleben und historisches Verständnis und Interesse anzuregen. Aber eine derartige Wiederholung stehe nach Anlaß und Zweck im Dienste des Geschichtsunterrichts, und das decke sich doch nur zum Teil mit dem, was mit den geographischen Wiederholungen beabsichtigt sei. Wie könne man beispielshalber unter dem Titel einer geschichtlichen Repetition die geographischen Verhältnisse Ostasiens berühren, worüber gelegentlich einmal etwas aufgefrischt zu erhalten, auch der Obersekundaner oder Primaner eines Gymnasiums ein Recht habe? Wenn man sage, das gehöre als zu utilitarisch oder praktisch nicht in die Oberklassen des Gymnasiums, weil es dem wissenschaftlichen Charakter des Gymnasialunterrichts widerstrebe, so konstruiere man Gegensätze, die in dieser Form nicht vorhanden seien oder, wenn sie irgendwo vorhanden wären, keine Daseinsberechtigung hätten; andernfalls würde man ja dazu gelangen, alles praktische Wissen unwissenschaftlich oder auch den wissenschaftlich Gebildeten unpraktisch zu nennen. Ob irgend ein Wissen zur wissenschaftlichen Bildung beitrage, darüber entscheide ja der Inhalt nicht allein. Auch noch aus einem andern Grunde sei die Fassung der These zu eng. Wenn man z. B. in Obersekunda die alte Geschichte durch eine zusammenfassende Besprechung des Mittelmeergebietes einleite — ein Verfahren, das sich empfehle —, so stehe die darauf verwendete Zeit zwar offenbar in einem „organischen" Zusammenhang mit dem Geschichtsunterricht, aber das, was dabei zur Sprache komme, sei Geographie, nicht Geschichte. Daher beantrage er anstatt der 4. These zu sagen: „Dem Zwecke der in den Lehrplänen angeordneten geographischen Wiederholungen kann gelegentlich auch eine geschichtliche Wiederholung nach geographischen Gesichtspunkten dienstbar gemacht werden." — In der 5. These könne er (Kreutzer), was dort über den Zusammenhang der am Gymnasium vermittelten geschichtlichen Bildung mit dem klassischen Altertum gesagt sei, ganz unterschreiben, ja er gehe noch weiter, indem er sage, die geschichtliche Bildung, die das Gymnasium seinen Schülern dadurch begründe, daß es sie auf dem Boden des klassischen Altertums heimisch zu machen suche, sei jeder andern geschichtlichen Bildung an Tiefe und Kraft überlegen. Von der geographischen Bildung aber gelte nicht dasselbe. Wenn man hier von einem Zusammenhang mit dem klassischen Altertum spreche, so denke man entweder an die Geschichte der geographischen Wissenschaft oder an den einen Zweig dieser Wissenschaft, den man die politische Geographie zu nennen pflege. Aber weder das eine, noch das andere treffe die Sache. Der Schwerpunkt des geographischen Unterrichts liege auch am Gymnasium in den untern und mittlern Klassen, nur von Sexta bis Quarta stünden ihm zwei Wochenstunden zur Verfügung; angesichts dieser Thatsache, die über die einfachen, elementaren Aufgaben des Unterrichts keinen Zweifel lassen könne, sei der Satz, daß die geographische Bildung am Gymnasium aus dem klassischen Altertum Nahrung ziehe, eine bloße Theorie. Der geographische Unterricht habe es unter allen Umständen, auch am Gymnasium, mit der gegen=

wärtigen Gestalt der Erdoberfläche zu thun; wenn er rückwärts strebe, so führe er nicht ins klassische Altertum, sondern in die geologische Vorgeschichte der Erde. — Am meisten Bedenken verursache ihm die letzte These. Wenn er einerseits die faktische Gewandtheit, mit der hier gewissermaßen unter der geographischen Flagge ein wichtiges Problem des Geschichtsunterrichts auf die Tagesordnung gebracht worden sei, bewundere, so müsse er anderseits bedauern, von der Aufstellung der These nicht früher Kenntnis erhalten zu haben. Die Begründung der These sei nicht gelungen. Alte Geographie werde ja selbstverständlich als Grundlage der alten Geschichte behandelt; aber auch die Lektüre der alten Schriftsteller biete, wie Cauer in geistvoller Weise dargethan habe, manche Gelegenheit zu anregender geographischer Belehrung. Derartige Belehrungen seien sogar ein wesentlicher und ganz besonders wirksamer Bestandteil der Interpretation, aber, von der Lektüre losgelöst, würden sie von ihrer geistbildenden Kraft viel verlieren. Auch von einigen andern Gebieten des antiken Lebens lerne der Schüler das Beste bei der Lektüre, aber es falle doch deshalb keinem ein, für diese Dinge, z. B. für staatsrechtliche Unterweisungen, besondere Stunden zu fordern. So verhalte es sich auch mit der alten Geographie: was für die geschichtliche Entwicklung im allgemeinen von Bedeutung gewesen sei, gehöre in die Geschichtsstunde, aber ein großer Teil des geographischen Kleinwerks finde richtiger seinen Platz in der Lektüre. Selbst wenn man zugeben wolle, daß die alte Geographie von Griechenland und Italien eine eingehendere Behandlung verdiene, so lasse sich das doch in wenigen Stunden erreichen; keinesfalls sei das Bedürfnis so groß, um damit die 7. These zu begründen, die an dem Fundament des seit 10 Jahren bestehenden, und wie ihm scheine, bewährten geschichtlichen Lehrplans zu rütteln suche. Daß bei den Primanern die Kenntnisse aus der alten Geschichte an Umfang und Sicherheit zurückgegangen seien, gebe er zu und halte das Verlangen nach Abhilfe für berechtigt. Nur sei es verkehrt, die Beschränkung der alten Geschichte auf Obersekunda allein für den Niedergang verantwortlich zu machen; die Schwächung des altsprachlichen Unterrichts, die Beseitigung der alten Geschichte aus der Abiturientenprüfung, die Verpönung der Repetitionen hätten ihren Teil an der Schuld. Wenn man nach Abhilfe suche, dürfe man das nicht übersehen; im übrigen aber sei es auch hier geboten, die Besserung „im Rahmen der gegebenen Verhältnisse" zu erstreben. Da bedeute Cauers Vorschlag, der alten Geschichte in Sekunda wieder wie früher zwei Jahre einzuräumen, eine empfindliche Schmälerung der vaterländischen und neueren Geschichte, und zwar nicht nur in den Tertien, sondern auch in Prima. Denn wenn man der deutschen Geschichte auf der Mittelstufe ein Jahr nehme, wenn man ferner die wichtige und schwierige Zeit von Friedrich dem Großen bis zur Gegenwart anstatt mit Untersekundanern mit Obertertianern behandle, so werde von diesen Verlusten auch der Unterricht in der Prima betroffen, der bei der knapp bemessenen Zeit darauf angewiesen sei, mit einem gewissen Bestand thatsächlicher Kenntnisse zu rechnen. Schon jetzt sei es den Geschichtslehrern der Prima nur mit großer Mühe möglich, ihr Pensum so zu erledigen, daß auch die neuere Zeit, das 19. Jahrhundert bis 1871 oder 1888, einigermaßen zu ihrem Recht komme; ja man habe ihm gesagt, in vielen Fällen geschehe das auch heute noch nicht, allen Versicherungen in Programmen und auf Versammlungen zum Trotz; da sei es doch ein bedenklicher Gedanke, der vaterländischen und neueren Geschichte eine weitere Einbuße zuzumuten, ohne auf einen Ersatz hinweisen zu können. Anderseits habe gerade am Gymnasium die alte Geschichte wertvolle Bundesgenossen in den alten Schriftstellern; wenn man diese Bundesgenossenschaft nicht nur in der Geschichtsstunde, sondern vor allem auch in der Lektüre richtig in Dienst stelle, außerdem einige wohlüberlegte Winke der neuen Lehrpläne — u. a. Repetitionen und Stoffsichtungen — befolge, so komme man mit dem einen Jahre in Obersekunda aus, zumal jetzt, da am Gymnasium der altsprachliche Unterricht wieder etwas gekräftigt worden sei. Wenn aus den Reihen derjenigen Fachgenossen, die an Realanstalten alte Geschichte zu lehren hätten, der Ruf nach einer Verstärkung dieses Faches erhoben worden wäre, so hätte er das begreifen können, aber daß man aus gymnasialen Kreisen diese Forderung erhebe, das halte er weder für berechtigt, noch für klug. Insofern Cauers Vorschlag sich ohne erhebliche Beeinträchtigung des Unterrichts in der vaterländischen und neueren Geschichte nicht

verwirklichen lasse, liefere er den Gegnern des Gymnasiums eine neue gefährliche Waffe. Aus diesen Gründen beantrage er, die 5. These, die von einem besondern Zusammenhang der am Gymnasium vermittelten geographischen Bildung mit dem klassischen Altertum spreche, ganz zu streichen und anstatt der 7. These zu sagen: „Die Forderung, der alten Geschichte in Sekunda wieder wie früher zwei Jahre einzuräumen, liegt nicht im Interesse des Gymnasiums.“

Hierauf wurde eine Pause gemacht. Nach ihr nahm zunächst G.R. **Jäger** das Wort und legte dar, daß im Jahr 1890 auf der Berliner Konferenz die jetzige Ordnung des Geschichtsunterrichts von einem der wärmsten und einsichtigsten Schulmänner humanistischer Richtung, Karl Kruse, vorgeschlagen und von ihm (Jäger), zwar nicht leichten Herzens, aber als eine bei der damaligen Lage unumgängliche Maßregel gebilligt worden sei. Der zweijährige Unterricht in alter Geschichte sei ein allerdings sehr wirksamer gewesen, und wenn er durch ein Wunder wieder hergestellt werden könnte, so sollte es ihn freuen; da dies aber nicht zu erwarten und doch auch der jetzige Weg sehr viel Gutes habe, so habe er sich bei dem tolerari posse beruhigt und müsse auch temporis ratione habita dabei stehen bleiben, könne also der 7. These nicht zustimmen. Den rigorosen Standpunkt denen gegenüber, die mit Untersekunda abgehen, wie ihm schon Bonitz in der Konferenz von 1873 harte Worte geliehen, könne er nicht teilen. Der Lehrplan von 1892 habe allerdings den ganzen Unterricht bis Untersekunda auf diese zugeschnitten und damit das Gymnasium sehr geschädigt; aber das Bedürfnis dieser Schüler, die denn doch sehr häufig gegen ihren Wunsch und Willen durch den Zwang der Umstände genötigt abgehen, an einem Punkte, wo keine Lebensfrage für das Gymnasium im Spiele sei, zu berücksichtigen, halte er für durchaus richtig, und an diesem Punkte des Geschichtsunterrichts den Widerspruch auch warmer Freunde des Gymnasiums hervorzurufen, für gefährlich. — Seine Meinung über den geographischen Unterricht habe er häufig ausgesprochen. Den vier ersten Thesen könne er zustimmen, nicht ganz der fünften: der geographische Unterricht müsse von der Gegenwart ausgehen, statte die Schüler mit denjenigen Kenntnissen aus, die sie als deutsche Reichsbürger zur Orientierung über ihre Pflichten dereinst bedürften, sei also in diesem Sinne utilitarisch, sei elementare Politik. Was Cauer an Beispielen aus der alten Geographie angezogen, sei ein integrierender Bestandteil der alten Geschichte, und es sei theoretisch selbstverständlich, wenn auch praktisch nicht immer durchgeführt, daß jeder vernünftige Geschichtsunterricht ein starkes geographisches Moment enthalten müsse.

Prof. Dr. **Martens** von Elberfeld meint, daß nachdem die Gleichberechtigung der Abiturienten der drei höheren Schulgattungen erklärt sei, doch die Wiederherstellung des zweijährigen höheren Cursus in alter Geschichte ungleich leichter zu erreichen sein werde. Die zeitweilige Beschränkung auf ein Jahr habe wohl etwas Gutes gehabt: man habe dabei gelernt den Stoff zu sichten und werde gewiß nicht wieder in die breite Behandlung der römischen Königsgeschichte zurückfallen. Aber zugleich sei doch klar geworden, daß es mit einem Jahre nicht gehe: ihm blute das Herz, wenn er daran denke, mit welcher Hast jetzt da verfahren und über wirklich wichtige Dinge hinweggeeilt werden müsse. Man habe doch auch daran zu denken, daß die antike Kunst ihren Platz in der alten Geschichte mit vollem Recht beanspruche, die man früher ganz oder fast ganz ignoriert, deren zweckmäßige Verwertung im Schulunterricht man erst in den jüngsten Zeiten gelernt habe.

Gymnasialdirektor Dr. **Müller** von Blankenburg tritt gleichfalls lebhaft für die letzte These ein. Es sei nach Erklärung der Gleichberechtigung jetzt an der Zeit, das humanistische Gymnasium in seiner Eigenart wieder herzustellen. Rücksicht auf die mit absolvierter U. II aus den Gymnasien Austretenden dürfe den gymnasialen Lehrplan nicht beeinflussen. Und auch den mit dem Einjährigenzeugnis Austretenden schade es sicher nichts, noch einmal nach Griechenland geführt zu sein. Das Einzige, was in ihrem Interesse zugestanden werden könne, seien etwa Repetitionen der neueren Geschichte, die in U. II angestellt werden könnten. Endlich weist Redner darauf hin, daß man doch in der Mathematik zu der früheren Gestaltung des Unterrichts der Untersekunda zurückgekehrt sei.

Prof. **Uhlig** meint, es sei 1892 in erster Linie die Einführung der Abschlußprüfung gewesen, die veranlaßt habe, daß man auch im Geschichtsunterricht einen Abschluß ans Ende der Untersekunda gelegt habe. Nachdem nun diese Prüfung von der preußischen Unterrichtsverwaltung fallen gelassen sei mit der offenen Erklärung, daß durch sie das Gegenteil von dem erzielt worden, was man mit ihr bezweckt habe, könne es ja doch wohl als möglich angesehen werden, daß auch etwas, das hauptsächlich durch diese Einrichtung veranlaßt worden sei, wieder wegfalle, und man dürfe dies bezüglich der 1892 eingeführten neuen Disposition des geschichtlichen Lehrstoffes um so mehr hoffen, als bereits die alte Disposition des mathematischen Unterrichts wieder hergestellt sei, wie eben schon von Herrn Dir. Müller bemerkt worden. Ja, es sei in der Junikonferenz von einem ministeriellen Berichterstatter, dem Herrn Geheimerat Matthias, auf die Klagen des Prof. Kropatscheck über die vor 10 Jahren eingetretene Verkürzung des Unterrichts in alter Geschichte ausdrücklich erklärt worden, daß eine Besserung in dem beklagten Punkte möglicherweise nach dem Fallenlassen der Abschlußprüfung eintreten werde. — Einen anderen und sehr wertvollen Anhaltspunkt für die Hoffnung, daß die Geschichte des Altertums im pr. Gymnasium wieder mehr Zeit erhalten könne, sieht U. in dem Passus des Kaiserl. Erlasses vom November 1900, der die „Vernachlässigung wichtiger Abschnitte der alten Geschichte" rügt. Und auch dadurch, daß jetzt in den letzten drei Gymnasialjahren von den Geschichtsstunden „mindestens sechs in jedem Halbjahr" den geographischen Repetitionen gewidmet werden sollen, scheine der Anspruch auf Ausdehnung der für Geschichte des Orients, Griechenlands und Roms zu verwendenden Zeit begründet. — Ferner sei zu bedenken, daß durch die Beschränkung des höheren Geschichtskurses auf die drei letzten Jahre auch der Raum für die mittlere und neuere Geschichte in diesem Cursus wesentlich verengt werde. Jetzt solle in der Unterprima die Zeit von 30 v. Chr. bis 1648 n. Chr. absolviert werden, eine Aufgabe, die zu leisten nicht wohl möglich scheine, wenigstens nicht in einer Weise, die der eminenten Wichtigkeit voll entspreche, welche mehrere Perioden im Laufe dieser siebzehn Jahrhunderte auch für den Schulunterricht besitzen.[1]) — Endlich, meinte U., könne die Frage doch auch mit Berücksichtigung anderer deutscher Staaten erwogen werden. Nicht blos Mecklenburg verwende in dem oberen geschichtlichen Kurs zwei Jahre auf die alte Geschichte, sondern auch in Baden bilde sie das Pensum der beiden Sekunden, und die neuere und neueste Geschichte kämen dabei in den mittleren Klassen keineswegs zu kurz: er habe oft erlebt, daß in O. III der Krieg von 1870/1 sehr eingehend behandelt und über die Gestaltung des neuen deutschen Reichs, über Zusammensetzung und Befugnisse des Reichstages und des Bundesrats, über Wahlfähigkeit u. a. mit der Ausführlichkeit gesprochen worden sei, die sich für diese Stufe eigne. Auch Sachsen widme dem oberen Kurs der alten Geschichte zwei Jahre, die Obertertia und Untersekunda (der untere werde in VI und V absolviert), allerdings nur je zwei Stunden wöchentlich, doch römische Kaisergeschichte sei dabei noch nicht miteingeschlossen, sondern werde mit der Geschichte des Mittelalters in Obersekunda erledigt. — Zur Erfüllung des Wunsches aber, der durch die gegenwärtige Diskussion wieder lebhaft erregt werde, daß die Erteilung des Einjährigenscheines nicht mehr an die Erreichung einer Zwischenstufe des Gymnasiums geknüpft sein möchte, könne es vielleicht doch in nicht zu ferner Zeit kommen.

Direktor **Aly** schilderte, wie nach seinen Beobachtungen es nicht blos die größte Not mache, das preußische Pensum der Ober II zu bewältigen, sondern wie es andererseits geradezu auch Mühe mache, die der neueren Geschichte in Ober III und Unter II zugewiesene Zeit auszufüllen: hier müsse genöhlt werden, während dort Ueberstürzung notwendig sei. Ferner beantragte A., in These 2 die Bemerkung über die centrale Stellung der Geographie an der Oberrealschule wegzulassen und These 6 überhaupt zu streichen.

---

1) An den bayerischen Gymnasien lautet das Pensum der Obersekunda: vom Untergang des römischen Reichs bis zum Erlöschen des Hohenstaufen'schen Hauses; das der Unterprima: von da bis zum westfälischen Frieden. Dem preußischen Pensum der Unter I ist also hier fast die doppelte Zeit zugewiesen.

Gymnasialoberlehrer Dr. **Wolf**-Düsseldorf meinte, daß in These 2 nicht blos der von Aly beanstandete Passus wegbleiben sollte, sondern auch die Worte „ebenso wie der Geschichte", da aus ihnen das Mißverständnis entstehen könnte, daß auch die Geschichte am Gymnasium nur eine sekundäre Rolle zu spielen habe. Zu These 3 und 4 bemerkte derselbe, daß für den Lehrer der oberen Klassen die größte Schwierigkeit darin liege, die rechte Mitte zu halten zwischen Einpauken und Anregen. Offenbar habe die vorgesetzte Behörde den Eindruck, daß in den letzten Jahren zu viel angeregt, zu viel über die Köpfe der Schüler hinweggeredet und zu wenig Wert auf positives Wissen gelegt sei. Deshalb seien in die neuen Lehrpläne solche Bestimmungen, wie über die erdkundlichen Wiederholungen, aufgenommen. Es handele sich darum, Wiederholungen des alten Stoffes neu zu gestalten, einzupauken und zugleich anzuregen. Das geschehe durch solche geschichtliche Repetitionen nach geographischen Gesichtspunkten, wenn man z. B. nach jedem größeren Abschnitt der Geschichte frage: Wie hat sich in jener Zeit der geographische Horizont der Kulturvölker erweitert?

Geheimerat **Wendt** bemerkte, daß man in Baden mit der Verteilung des Stoffes der alten Geschichte auf die beiden Sekunden durchaus zufrieden sei und keineswegs daran denke, um der mit dem Einjährigenzeugnis Abgehenden willen zu ändern. Uebrigens hat W. in den Thesen den Hinweis auf etwas vermißt, was ihm von höchster Bedeutung für die Festhaltung des notwendigen geographischen Wissens zu sein scheint: vor allem diene hierzu die Erzeugung klarer, fester geographischer Bilder in den Köpfen der Schüler, wie sie durch die zeichnende Methode gelinge. Auch die Historiker hätten die Pflicht, auf diese Methode bei ersten Belehrungen und bei Repetitionen einzugehen.

Universitätsprofessor Dr. **Baeumker** von Bonn hebt gleichfalls hervor, wie notwendig es sei, die geographischen Kenntnisse in Anschauungen umzusetzen und sie auf diese Weise zu klären und zu festigen. Mit der weiteren Ausdehnung des Raumes für die alte Geschichte in dem oberen Kurs ist er durchaus einverstanden, doch möchte er zu der These 7 den Zusatz gemacht sehen, daß jene Erweiterung geschehen müsse „unbeschadet der Gründlichkeit, mit der die neuere Geschichte zu behandeln ist".

Fabrikant **Simons** erklärte jede Rücksicht, die auf die nach Untersekunda Abgehenden genommen werde, für unrichtig. Es müsse geradezu Prinzip für Organisation und Betrieb des höheren Unterrichts sein, daß der Existenz solcher Schüler in den Gymnasien kein Einfluß auf den Unterricht gestattet werde.

Prof. **Gebhard** von München bemerkte, daß die Wünsche Cauers auf bayerische Verhältnisse keinen Bezug hätten, da in den oberen Klassen der dortigen Gymnasien für Geographie keine besonderen Stunden mehr angesetzt seien.

Hiernach legte **Cauer** in Erwiderung auf die vorstehenden Voten seine Ansicht noch einmal mit folgenden Worten dar[1]):

„Mit den Aenderungen, die Geheimerat Hartwig vorgeschlagen hat, erkläre ich mich einverstanden, abgesehen von dem Gedanken, in U. II eine Abtrennung derjenigen zuzulassen, die mit dem Einjährigenschein abgehen wollen; denn damit begiebt man sich auf eine abschüssige Bahn. Auch ist schwer zu sehen, wie denn der besondere Unterricht in neuerer Geschichte, der den Schnuraspiranten zugedacht ist, an den gemeinsamen in O. III, der doch die neuere Geschichte absolviert, anschließen soll. — Was Direktor **Kuthe** aus der mecklenburgischen Praxis mitteilte, war interessant und erfreulich, und nichts liegt mir ferner als durch hier gefaßte Beschlüsse die Störung eines so befriedigenden Zustandes herbeiführen zu wollen. Aber was sich dort bewährt hat, kann nicht ohne weiteres auf unsere Verhältnisse übertragen werden. Woher sollte denn in Prima die vierte Stunde genommen werden, die neben drei Stunden Geschichte der Geographie zu widmen wäre? Man könnte sagen: vom Französischen, das jetzt drei Stunden hat (gegen zwei in Mecklenburg). Doch wenn es gelänge hier eine Stunde frei zu machen, so würde ich viel mehr dafür sein, diese dem

1) Die Mehrzahl der Meinungsäußerungen haben wir auf Grund von freundlichst uns zugegangenen Niederschriften mitgeteilt.

Lateinischen oder Griechischen zuzulegen, die noch immer gegen die Zeit vor 1892 und vollends gegen die vor 1882 im Nachteil sind."

„Mit den beiden Herren, die hier den „Standpunkt des Geographen von Fach" vertreten haben, weiß ich mich im Interesse für ihre Wissenschaft viel mehr einig, als sie anerkennen, muß mich nun aber doch gegen sie wehren. Herr Dr. Körnicke meinte, was in meinem Vortrag an geographischen Anregungen und Anknüpfungen vorgeschlagen worden sei, diene nur zu einer „schönen Verzierung" des sonstigen Unterrichts; „wir Geographen", hieß es, „können darauf verzichten". M. H., diese Art, das eigene Fach zu vertreten, ist menschlich begreiflich, aber sie hat in Preußen schon viel Unheil angerichtet; die ganze Ueberladung des Gymn.-Lehrplans mit einem bunten Allerlei ist durch diesen Fach-Patriotismus entstanden. Ich bin ein großer Freund der Kunstgeschichte, der klassischen Archäologie, der Philosophie; aber ich habe mich immer dagegen gewehrt und werde mich weiter wehren, daß man einen besonderen Kursus in diesen Wissenschaften als obligatorisch in den Lehrplan aufnehme. — Oberlehrer Dr. Kreutzer sagte u. a., an eine mechanische Abtrennung der geographischen Repetitionen vom Geschichtsunterricht denke niemand. Ich meine, doch. Es ist eine mechanische Abtrennung, wenn der Geschichtslehrer den Gang des Unterrichtes unterbricht und sagt: „jetzt wollen wir die nächsten Stunden auf geographische Repetition verwenden". Die bloße Personalunion ist noch keine organische Verbindung; eine solche aber muß für die Geographie geschaffen werden, da sie, für sich gestellt, mit den 2×6 Stunden doch nichts Rechtes anfangen könnte. Herr Kreutzer sagte weiter, dem Zwecke der in den Lehrplänen geforderten Repetitionen diene das von mir empfohlene Verfahren nicht in ausreichendem Maße. Aber die Lehrpläne mit ihren Bestimmungen sind doch selber nicht Zweck, sondern Mittel zum Zweck; und es bleibt immer die Frage zu erörtern, ob sie ein gutes Mittel sind. Meine 5. These erkannte Herr Kr. an, ja er schien sie noch zu verschärfen: für alle Schulen gelte es, daß der eigentliche Nährboden geschichtlicher Bildung im klassischen Altertum liege. M. H., das ist gewiß richtig, aber es ist ein ganz anderer Gedanke als ich gemeint hatte. Keine Schule kann alle Wissenszweige umfassen; sie muß sich auf ein Kulturgebiet beschränken, dieses aber möglichst in seiner Ganzheit erfassen und in ihm die Ansätze aufsuchen, die nach solchen Wissenschaften, die außerhalb liegen, hinüberweisen. So werden dem Gymnasiasten die Beziehungen des Menschen zur Natur und im besondern zur Erde interessant durch die Bedeutung, die diese Mächte im Kultur- und Geistesleben der alten Völker gehabt haben. Diesen in seiner Art vorzüglich bildenden Umweg durch das Altertum hat das Gymnasium für sich allein. Daß er im wesentlichen nur in den oberen Klassen begangen werden kann, erkenne ich gern an und meinte ich schon gesagt zu haben; in den unteren und mittleren Klassen muß natürlich auch das Gymnasium die neuere Geographie und die Teile pflegen, die mit der Mittelmeerwelt keine Berührung haben; hier will ich an dem bestehenden Lehrplan gar nichts ändern. Wenn es durch diese Erklärung gelungen ist ein Mißverständnis zu beseitigen, das meine ersten Ausführungen erfahren zu haben scheinen, so bin ich nun wohl auch gegen den Einwand gesichert, meine Vorschläge führten in ihrer Konsequenz dahin, die Geschichte der geographischen Wissenschaft zur Hauptsache zu machen und, da doch ins Altertum zurückgegangen werden solle, die älteste Geschichte der Erde, also Geologie, zum eigentlichen Inhalt des geogr. Unterrichtes im Gymnasium zu machen."

„Unser verehrter Herr Vorsitzender hat eigentlich mehr für als gegen mich gesprochen, indem er schilderte, wie nur aus äußeren Rücksichten der untere Lehrgang der deutschen Geschichte auf drei Jahre ausgedehnt und demgemäß der obere der alten Geschichte auf ein Jahr beschränkt worden ist. Herr Geheimerat Jäger fügte hinzu, ihm selber würde die Wiedereinführung des zweiten Jahres alter Geschichte die größte Freude sein; nur sei die Forderung jetzt nicht opportun, weil sie zu wenig Aussicht habe durchzudringen. Dieser Argumentation würde ich nachgeben, wenn es sich um einen Beschluß von unmittelbar praktischer Bedeutung handelte, wo ein zu starres Hervorkehren einer prinzipiellen Ueberzeugung das Gelingen eines im ganzen erwünschten Werkes gefährden könnte. So ist die Situation z. B. in den beiden Berliner Konferenzen gewesen. Hier jedoch handelt es sich nur darum, das an sich Wünschenswerte möglichst klar auszusprechen, in der Hoffnung, daß

es sich doch einmal durchsetzen werde. Jägers Wort, daß die Wiederherstellung der alten Geschichte nur durch ein Wunder geschehen könne, schreckt mich nicht. Vor 12 Jahren mochte man auch denken, daß die Anerkennung der Gleichberechtigung der drei höheren Schulen nur durch ein Wunder möglich sei; und doch ist sie heute erreicht. Prof. Martens hat schon gegen Jäger gesagt, es geschähen noch heute Wunder. Gewiß. Nur von selber kommen sie nicht, sondern Ueberzeugungskraft und zähes Wollen müssen helfen sie zu erwirken. Ich halte es gar nicht für undenkbar, daß wir einmal den Zustand erreichen, den schon im Jahr 1890 bei der Dezemberkonferenz ein Antrag von Kropatscheck und Genossen herbeiführen wollte: daß den Vollanstalten die Möglichkeit entzogen wird, an irgend einer Stelle im Inneren ihres Kursus den Einjährigenschein zu erteilen; erst dadurch würde der Schade, den das Einjährigenrecht den höheren Schulen zugefügt hat, ganz beseitigt sein. Ein Schritt auf diesem heilsamen Wege ist die Rückgabe der U. II an die alte Geschichte. Direktor Müller (Blankenburg) hat sehr treffend hervorgehoben, daß damit nur dasselbe für die Geschichte gethan werden würde, was für die Mathematik in den neuesten Lehrplänen schon geschehen ist."

„Den übrigen Herren, die gesprochen haben, kann ich nur danken für ihre Unterstützung, so auch Herrn Geheimerat Wendt und Herrn Professor Baeumker, die durch ihre Bemerkungen auf eine Seite des geographischen Unterrichtes hingewiesen haben, die in den Thesen allerdings nicht hervortritt, die ich aber natürlich als eine sehr wichtige anerkenne und durchaus nicht vernachlässigt sehen möchte: daß im Geschichtlichen immer aufs neue die Schüler angehalten werden, sich den landschaftlichen Schauplatz der Ereignisse und die gegenseitige Lage der einzelnen Orte anschaulich vorzustellen."

„Eine Anerkennung haben mir auch, vielleicht nicht ganz ohne tadelnden Nebengedanken, die Gegner ausgesprochen: sie hätten die Kunst bewundert, mit der ich den Uebergang von einer geographischen Erörterung zu der die alte Geschichte betreffenden Forderung gefunden und unvermerkt hergestellt hätte. Wenn hier eine Kunst bethätigt sein sollte, so ist das jedenfalls unbewußt geschehen, indem der Gedanke, der eben für uns Philologen im Centrum aller schulpolitischen und didaktischen Erwägungen steht, sich von selbst zur Aeußerung drängte. So ging es dem alten Dichter, daß er im Bestreben, Heldenlieder zu singen, doch immer wieder auf seine alte und eigentliche Liebe zurückkam: *θέλω λέγειν Ἀτρείδας, θέλω δὲ Κάδμον ᾄδειν· ἁ βάρβιτος δὲ χορδαῖς Ἔρωτα μοῦνον ἀχεῖ.* Das war ja eben das Schöne und Große am Gymnasium, daß es ein wirkliches Centrum der Gedankenwelt besaß, ein Gebiet, in das alle Ströme geistiger Beschäftigung einmünden und aus dem sie alle gespeist werden. Und ein solches centrales Gebiet, eben in der Geographie, auch der Oberrealschule zu verschaffen, war mein ganz aufrichtiger Wunsch. Irgend etwas wie Ironie, wie einer der Herren Vorredner vermutet hat, lag in diesem Gedanken nicht. Aber das ist ja allerdings richtig: beneficia non obtruduntur; wir haben an dieser Stelle keinen Grund, uns die Köpfe der Vertreter des realistischen Schulwesens zu zerbrechen. Nur das dürfen wir ihnen gegenüber immer wieder betonen: sie mögen uns auf unserer Seite die Freiheit gönnen, das wieder ganz auszugestalten und fruchtbar zu machen, was wir früher besessen haben und worin das Wesen des Gymnasiums liegt, daß es das ganze Reich menschlichen Wissens und Denkens um ein beherrschendes Gebiet gruppiert, das nicht so weit ist, daß es nicht ausgefüllt werden könnte, und zugleich doch so eng mit allen anderen verbunden, daß von ihm aus auch in jene die Einführung naturgemäß gegeben ist."

Hierauf wurde die **Abstimmung** über die Thesen vorgenommen.

Für These 7 stimmte die große Majorität in der Hartwig'schen Fassung: „Eine gründliche Durchnahme der alten Geographie in II ist nur möglich, wenn der alten Geschichte, was an sich dringend zu wünschen ist, wieder wie früher zwei Jahre eingeräumt werden."

These 1 wurde einstimmig angenommen.

These 2 in der Aly'schen Fassung: „Die Aufgabe der Geographie ist — ebenso wie die der Geschichte — am Gymnasium eine andere als an den realistischen Anstalten. Am Gymnasium ist für die Geographie nur Platz zu einer helfenden, also sekundären Rolle."

Bei These 3 erklärt sich für den Cauer'schen Wortlaut die große Mehrheit, für den von Körnicke vorgeschlagenen nur Wenige.

These 4 wird mit der von Hartwig empfohlenen Aenderung am Schluß „geographische Repetitionen nach geschichtlichen Gesichtspunkten" angenommen. Die Kreutzer'sche Fassung zieht nur eine kleine Anzahl vor.

Auch den Thesen 5 und 6 wird von der großen Mehrheit zugestimmt.[1])

Inzwischen war die Zeit so weit vorgerückt, daß an eine Besprechung der 12 von Prof. Uhlig der Versammlung vorgelegten Thesen über Wahrung und Ausgestaltung der Eigenart des humanistischen Gymnasiums nicht mehr gedacht werden konnte. Der Vorsitzende bezeichnete sie als das, was die nächstjährige Versammlung nach seiner Ansicht in erster Linie beschäftigen müsse. Die Sätze sollen deswegen in einem der nächsten Hefte zum Abdruck gelangen. Die Besucher der Hallischen Versammlung werden sich dann im Voraus darüber schlüssig machen können, ob auch sie die Diskussion dieser Sätze wünschen und wie sie sich zu denselben stellen wollen. Außerdem wünschte Dir. Aly für Halle Besprechung des Wilamowitzischen Lesebuchs.[2])

Die diesjährige Versammlung war, teilweise sicher wegen des anhaltend schlechten Wetters in der Pfingstzeit, weniger stark besucht, als manche frühere. Immerhin war nicht bloß die Nähe vertreten, sondern auch entferntere Teile Deutschlands, wie schon der Bericht über die Vorstandssitzung und über die Debatte zeigt. Wir möchten unter denen, die von

---

1) Die Diskussion der geographischen Thesen, besonders der Teil, welcher als eine Entgleisung in das Gebiet des Geschichtsunterrichts bezeichnet werden könnte, hat Wellen über die Versammlung hinaus geworfen. Am 28. Mai erschien in Nr. 411 der „Kölnischen Zeitung" ein Artikel mit dem Titel „Ein humanistischer Vorstoß", wo auf die Verwerflichkeit und Gefährlichkeit der Bonner Majoritätsbeschlüsse, speziell desjenigen hingewiesen wird, der die Ausdehnung des Unterrichts in alter Geschichte auf die beiden Sekunden betrifft. Wir denken, die Lektüre des obigen Berichts muß beruhigend wirken.

Nachtragen möchten wir, daß das spezielle Bedürfnis der nach Untersekunda Abgehenden auch im Geschichtsunterricht Bayerns und Württembergs nicht berücksichtigt wird: denn in beiden Staaten lehrt die Untersekunda der Gymnasien Geschichte des Altertums.

Was den erdkundlichen Unterricht anbetrifft, so ist wohl von Interesse, was ein bekannter Fachmann, Universitätsprofessor Hettner in Heidelberg, der sich zugleich sehr für den geographischen Schulunterricht interessiert, uns auf die von ihm gewünschte Zusendung eines Abzuges der Begründung schrieb, die Cauer für seine Thesen vor Beginn der Debatte gab. „Der Cauer'sche Vortrag hat mich sehr interessiert. Wenn ich auch seinen Ansichten nicht ganz zustimmen kann, so erkenne ich doch an, daß es eine geschlossene, in sich begründete Ansicht ist, die vom Standpunkte des Gymnasialmannes vieles für sich hat." Herr Hettner hat die Absicht, die Cauer'sche Erörterung in seiner Geographischen Zeitschrift mitzuteilen.

Da in unserer Debatte ein paarmal von der utilitarischen Seite die Rede gewesen ist, die der erdkundliche Unterricht neben anderen hat und fragelos haben soll, so wollen wir schließlich hier zur Ergötzung der damit Unbekannten eine Stelle aus dem ältesten cisalpinen Schullehrbuch der Geographie abdrucken lassen, die zeigt, wie der Begründer der Schulgeographie in Deutschland den praktischen Nutzen der Erdkunde erläutert hat. In der partium orbis terrae veteris et recentis succincta enumeratio simplexque et plana explicatio von Michael Neander heißt es S. 343 der Ausg. v. J. 1590: Siquis forte elegantiorum litterarum contemptor clamet: *Quid ad me, ubi Athenae, ubi Lacedaemon, Graecae urbes primariae, quibus terris Turcicum, Persicum et Saracenicum hac nostra aetate imperium et quibus limitibus contineantur, ubi Syria in Asia, ubi caeterae regiones et terrae, quid haec mihi lucri, quid emolumenti afferent?* — hunc quisquis tandem fuerit, ad Ulyssis forte socios relegabimus, qui nescientes apud Homerum ubi locorum essent et ad quam terram divertissent, in sues conversi, inter inertia pecora sordidissimam vitam transegerunt!

2) Einen Monat später schrieb uns Herr Rektor Seeliger von Zittau, daß er gern bereit sein würde, in Halle über die philosophische Propädeutik zu sprechen. Da eine der oben genannten Thesen sich gleichfalls auf diesen Unterrichtsgegenstand bezieht, dessen Wiederbelebung jetzt von den verschiedensten Seiten gefordert wird, so würde die eventuelle Besprechung dieser These erwünschte Gelegenheit geben, von dem erfreulichen Angebot des Kollegen Gebrauch zu machen.

weiter her gekommen waren und oben noch nicht genannt sind, hervorheben: Ministerialrat Dr. Albrecht von Straßburg, Kreisschulinspektor Dr. Gunning von Amsterdam, Professor Dr. Noltenius von Bremen, und unter den aus nächster Nähe gekommenen die Dame, welche in den Rheinlanden mehr, als irgend eine andere, für Frauenbildung auf humanistischer Grundlage eingetreten ist, Frl. Mathilde von Mevissen aus Köln, und den bei Bonn ansässigen Geheimerat R. von Hymmen.

Bei dem auf die Verhandlungen folgenden fröhlichen Mahl hatten wir die Freude, zugleich eine ansehnliche Zahl von Frauen der Kollegen unter uns zu sehen. Ihnen gegenüber drängte sich ungesucht auf die Lippen eines Toastierenden die Frage: „Was wäre doch er ohne sie?" Daß der vorangegangene Redekampf durchaus unblutig verlaufen war, bezeugte der Toast Cauers auf die Opponenten. Daß die Allerhöchste Person im Reich und die höchste in unserem Verein leben gelassen wurden, versteht sich von selbst. An unsere Ehrenmitglieder Exc. Eduard Zeller und Geheimerat Wilhelm Schrader wurden Telegramme abgesandt, die die herzlichste Erwiderung fanden.

Ein glänzendes Nachspiel aber hatte unsere Zusammenkunft am Vormittag des 22. Mai dadurch, daß uns gestattet war, den überaus reichhaltigen, anregenden, aufklärenden Vorträgen beizuwohnen, die Herr Prof. Löschke im Bonner Kunstmuseum für den archäologischen Ferienkursus von 8 bis 10 und von ½11 bis ½1 über den geschichtlichen Hintergrund der homerischen Gedichte hielt.

Auf Wiedersehen an der Saale![1]) U.

Noch Einiges aus der Straßburger Philologenversammlung.

Nachdem das Protokoll der Verhandlungen der 46. Versammlung deutscher Philologen und Schulmänner bei Teubner, zusammengestellt von Prof. Dr. Martin Erdmann, erschienen ist, können wir uns über das, worüber wir nach unseren Mitteilungen im vorigen Heft S. 103—111 noch berichten wollten, kürzer fassen.

Unter den Vorträgen in den allgemeinen Sitzungen hatte außer den früher erwähnten noch einer entschieden pädagogisches Interesse, insbesondere für diejenigen Anstalten, für deren Schüler Reste des römischen Limes nicht schwer, innerhalb eines Tages, erreichbar sind. Was uns Prof. **Fabricius** aus Freiburg über die Ergebnisse der vom deutschen Reich unternommenen Erforschung des Obergermanisch-Rätischen Limes sagte, verbreitete über die ganze Limesanlage so helles Licht, daß wir den philologischen und den Geschichtslehrern dringend empfehlen möchten, davon in der Westdeutschen Zeitschrift von diesem Jahr oder in der Sonderausgabe des Vortrages Kenntnis zu nehmen, zur Verwendung in den Stunden, die über die römische Kaiserzeit belehren und, wenn dies möglich, auch auf Excursionen nach den Stellen, wo man Spuren der römischen Anlage zeigen kann. Wir haben mit wiederholten Primanerausflügen nach der Saalburg, über die wir im vorigen Jahrgang der Zeitschrift S. 157ff. berichtet haben, die besten Erfahrungen gemacht, haben gesehen (was man sich allerdings auch ohne Erfahrung sagen könnte), wie belehrend und phantasieanregend es für die jungen Leute ist, einen Rest von dem Leben und Wirken der Römer in deutschen Gauen vor sich zu haben, so daß ich mit bestem Gewissen zu solchen Excursionen raten kann. Wir können ja die altrömische Geschichte und die Lektüre des Livius und Tacitus diesseits der Alpen nicht in der Weise unseren Zöglingen durch Anschauung verlebendigen, wie es die italienischen Lehrer, besonders die an den Licei der ewigen Stadt vermögen, aber Manches der Art läßt sich auch in Deutschland thun.

Hornemann's Vortrag über Ahrens' Methode des griechischen Unterrichts in der pädagog. Sektion zeichnete sich, wie Alles, was wir von ihm

---

1) Ueber Versammlungen von Ortsgrupppen des Vereins wird weiter unten berichtet.

gehört, durch feine und ruhige Erwägung und durch lichtvolle Darstellung aus. Ueberzeugend wirkte er allerdings nur soweit, als Manche danach meinten, man solle doch auch dieses Verfahren vonseiten der Behörde bei Uebereinstimmung der an einer Anstalt in Betracht kommenden Lehrer gestatten und nicht verbieten. Wir haben uns schon früher in diesem Sinne ausgesprochen und wollen doch hier mitteilen, welche Erfahrung uns in dieser Hinsicht zu Gebote steht. Sie ist nicht am Ort von Ahrens' Wirken gemacht, im Lyceum I zu Hannover, wo ich mir im Herbst 1899 anzuklopfen erlaubte, hauptsächlich um den Beginn des griechischen Unterrichts mit Homer kennen zu lernen. Denn da hörte ich zu meinem Bedauern, daß der Sache schon 1881 durch die Behörde, gegen den Wunsch des Direktors und des Kollegiums, ein Ende gemacht worden ist. Aber ich habe bei meinem Besuch einer Budapester Anstalt 1893 etwas erlebt, das wenigstens teilweise der Ahrens'schen Methode entspricht. Die ungarischen Gymnasien haben nur in den vier obersten Klassen Griechisch und zwar nicht, wie das Goethegymnasium, 8 + 8 + 8 + 8, sondern nur 5 + 5 + 5 + 4 Stunden wöchentlich. Da haben sich nun die damaligen Leiter der sogen. Musterschule in der Hauptstadt Ungarns, Volf und Karman, gesagt, es sei unmöglich, bei dieser Stundenzahl die Schüler zugleich zu wirklichem selbständigem Verstehen von griechischer Poesie und Prosa zu führen, und haben bei der Alternative nicht gezweifelt die Poesie zu wählen und zwar in erster Linie den Homer. Seine Lektüre lief dort nun (und läuft wohl auch noch gegenwärtig) durch alle vier Klassen mit geschickter Verteilung der einzelnen zu lösenden Aufgaben: in der untersten Klasse lag die homerische Formenlehre, in der zweiten vorwiegend die lexikalische Seite der Interpretation, in der dritten die Belehrung über die homerischen Altertümer, in der vierten die ästhetische Exegese und die Uebersicht über den Zusammenhang der einzelnen Teile von Ilias und Odyssee. Die Formenlehre aber wurde in induktiver Weise gelernt, so daß die Schüler in lithographierte Schemata jeweils die neuen Formen eintrugen und daß dieser Eintrag später nach Analogie vervollständigt wurde. Also zu machen ist das Beginnen mit Homer, wenigstens unter der Leitung eines geschickten Lehrers, und sehr anregend zu machen (alle Schüler waren mit Eifer dabei und, obwohl das Griechische in den ungarischen Staatsschulen fakultativ ist, hatte sich keiner dispensieren lassen); aber daß man zu einem Besitz sprachlicher Kenntnisse im Griechischen, der poetische und prosaische Werke in größerem Umfang zu lesen befähigt, rascher und sicherer gelangt, wenn man nicht mit dem Homer, sondern mit dem Attischen beginnt, habe ich darum nicht bezweifelt. Prof. Hornemann hat wiederholt hervorgehoben, wie viel Ahrens bei seinem Verfahren mit den Schülern gelesen habe. Es ist ihm von Einigen entgegnet worden, daß auch mit der üblichen Methode ein ähnliches Maß erreicht werde. Ich möchte mir erlauben, den Kollegen auf die Angabe zu verweisen, die ich im vorigen Heft S. 105 über die bei wesentlich geringerer Stundenzahl an einem schweizerischen Gymnasium absolvierte Lektüre gemacht habe, und möchte hinzufügen, daß meinen damaligen Kollegen und mir das Erreichte nach meiner Ueberzeugung besonders deswegen gelang, weil von der untersten bis zur obersten Stufe auch das Uebersetzen aus dem Deutschen ins Griechische geübt wurde, daß dadurch unsere Schüler ziemlich rasch die Fertigkeit und Festigkeit im elementaren grammatischen Wissen erhielten und behielten, welche sie befähigte, größere Massen in der Lektüre zu bewältigen. Und weil solche Uebungen, die, geschickt angestellt, auch weit entfernt sind, dem Schüler die Sprache zu „verekeln“, bei dem Beginnen mit Homer nicht wohl angestellt werden können, scheint mir dieses nicht den Vorzug vor dem Anfang mit dem Attischen zu verdienen. Dann aber habe ich mich schier gewundert, aus Hornemanns Munde wiederholt zu vernehmen, die homerische Sprache sei einfacher als die attische. Denn ich kann doch un-

möglich einfacher die Sprache nennen, die für eine große Reihe von Kasus, Modi u. s. w. nicht eine, sondern mehrere Formen verwendet, eine Sprache, die vielfach die größte Mannigfaltigkeit und Schwanken statt fester Normierung zeigt. — Schade ist es übrigens, daß in dem Protokoll über die betr. Debatte nicht der eifrige und interessante Dialog fixiert worden ist, welchen Geh. Rat Albert Müller und Geh. R. Kromayer, beide auf dem Podium stehend, führten über die Frage, ob Ahrens induktiv oder synthetisch bei der Erlernung der sprachlichen Elemente verfahren sei.

Der griechische Unterricht hat uns dann noch zweimal in der pädagogischen Sektion beschäftigt, aber einmal nicht in eigentlich erquicklicher, das letzte Mal in geradezu unerquicklicher Weise. Daß das Erlernen der griechischen Sprache nicht bloß den Wert des Schlüssels für eine autoptische Kenntnisnahme der griechischen Litteratur, sondern an sich hohe Bildungskraft besitzt und daß diese Kraft mehr, als vielfach geschieht, benutzt werden muß, daß dies insbesondere durch anregende Vergleichungen mit dem Lateinischen und Deutschen geschehen muß, wird jeder Verständige Herrn Dir. **Hückemann** zugeben; aber es schien mir wie Anderen nicht notwendig, daß uns das so ausführlich mit bekannten Thatsachen demonstriert wurde, wie es von ihm geschah. Auch können wir uns nicht der Besorgnis entschlagen, daß, wenn in der Schule die Sprachvergleichung in solcher Breite auftreten sollte, damit die Lektüre doch stark verkürzt werden würde.

In der vierten Sitzung der pädagogischen Sektion sprach Herr Oberlehrer **Altendorf** von Offenbach über Lateinisch und Griechisch als Gegenstände des heutigen höheren Unterrichts. Redner ging aus von der „Ueberbürdung“, unter der die körperliche und geistige Entwicklung schwer leide. Nur ein vierstündiger wissenschaftlicher Unterricht darf täglich gestattet werden. Wie ist das zu machen? Griechisch und Lateinisch können helfen, nämlich weniger Griechisch und weniger Lateinisch. Griechisch wird nicht um der Sprache, sondern nur um der Litteratur willen gelehrt. Aber eindrucksvolle Lektüre hervorragender Litteraturwerke in der Ursprache wird auf dem Gymnasium nicht erreicht: weil nur stückweise gelesen wird, kommt es nicht zu verständnisvoller Gesamtauffassung der Werke. Auch ist das inhaltliche Verständnis derselben schon so schwer, daß nicht die Schwierigkeit des sprachlichen Verstehens hinzukommen sollte. Also anziehende Uebersetzungen statt der griechischen Originale! Und der griechische Unterricht ganz beseitigt? Nein, doch nicht: in fakultativer Form soll er weiter existieren dürfen, wie der Englische, von Untersekunda an. Das Lateinische aber — nun dafür brauchen wir jetzt ebenfalls weniger Zeit. Die Sprache allerdings kennen zu lernen ist wünschenswert als Grundlage für das Studium der romanischen Sprachen und zu allgemeiner sprachlicher Bildung, aber die römische Litteratur nimmt einen viel zu großen Raum im Gymnasialunterricht ein. Cäsar wirkt abstoßend auf die jungen Leute, auch Virgil paßt nicht für Schüler u. s. w. Man kann demgemäß mit weniger Jahren Latein auskommen; und erst in Quarta mit der Sprache zu beginnen, entspricht auch besser der Kapazität der Schüler. Uebersetzungen in das Lateinische braucht die Oberstufe nicht, wenn nur die Grammatik weiter gepflegt wird, immer im Anschluß an die Lektüre, und wenn nötig, täglich einige Minuten.

Binnen einer halben Stunde war eine Fülle von Unrichtigkeiten und Verkehrtheiten über den klassischen Unterricht gesagt.

Gegen das citierte Ueberbürdungsgespenst hat alsbald O. Jäger aus seiner langjährigen Erfahrung Einsprache erhoben. Meiner Aeußerung, daß wir zu unserer Schulzeit viel mehr und auch nach den verschiedensten Richtungen angestrengt wurden und daß uns das recht gut bekommen ist, wurde laut zugestimmt. Uebrigens fangen jetzt auch schon verständige Aerzte an, ihre

Stimme gegen die Behauptung einer epidemischen Ueberbürdung zu erheben: vgl. zum Beispiel den Auszug aus den Verhandlungen des preußischen Abgeordnetenhauses vom 7. März 1901 im vorigen Jahrg. des Human. Gymn. S. 143 oder die Meinungsäußerung des Dr. Wildermuth in Stuttgart, eines Arztes in dem Staat, der seinen Gymnasiasten etwa so viel Unterrichtsstunden zumutet wie Hessen, mehr als Preußen und wesentlich mehr als Bayern (Human. Gymn. IX 42).

Für das obligatorische Griechisch ist, um von den mannigfachen früheren Beschlüssen und Kundgebungen zu schweigen, noch im vorvorigen Jahr die so verschiedenartig zusammengesetzte Berliner Junikonferenz mit Ausnahme einer Stimme eingetreten; und die Braunschweiger Erklärung, die von Tausenden von Männern der verschiedensten Stände, welche ein Gymnasium besucht, unterschrieben wurde, hat bekanntlich betont, daß Zeitmaß und Lehrplan des griechischen Unterrichts als eines Pflichtfaches nicht geändert werden solle und daß speziell dieser Unterricht eine besondere Mission für das nationale Bildungsleben habe. Doch Herr Altendorf denkt anders. — Man liest, wo man die Sache irgend vernünftig anfaßt, zwei, drei Tragödien in der Prima, mehrere, auch längere Dialoge des Platon, Reden des Demosthenes, größere Abschnitte des Thukydides, liest mit Auslassungen, die durch den Inhalt gerechtfertigt sind, die ganze Odyssee und Ilias; man nimmt sehr oft die Themen zu deutschen Aufsätzen aus Ergebnissen der Betrachtung dieser Kunstwerke; man erläutert die Schriftsteller in gleichem Maße sachlich wie sprachlich, oft sogar mit starkem Ueberwiegen der Realinterpretation; und aus zahlreichen Gymnasialreifeprüfungen erhellt in jedem Jahr, daß die Abiturienten sich zu einem erfreulichen Grad selbständigen Verständnisses auch der in Prima gelesenen Autoren durchgearbeitet haben (vgl. die Veröffentlichung einiger Proben im Human. Gymn. IV. S. 132 ff.). Doch Herr Altendorf findet auf Grund seiner Erfahrung, daß es nicht zu verständnisvoller Gesamtauffassung der griechischen Schriftwerke komme und daß der Jugend zu viel zugemutet werde, wenn von ihr sprachliches wie inhaltliches Verstehen verlangt werde. — Welch fundamentaler Unterschied zwischen der Lektüre von griechischen Originalen und von deutschen Uebersetzungen ist und wie dieser Unterschied das Gymnasium um seiner spezifischen Aufgabe willen durchaus auf den Weg des Studiums der Sprache und der Originale weist, ist verkehrter Anschauung gegenüber oft genug dargelegt (auch in dieser Zeitschrift IX 132. 139, III 75). Herr Altendorf aber sprach wieder von den schönen deutschen Uebersetzungen, die wir haben, und welch anziehende Lektüre sie bilden, als ob das Kennenlernen der griechischen Sprache und das Erarbeiten des Verständnisses griechischer Texte auf Grund sprachlicher Kenntnisse keine Bedeutung hätten. Ich hatte mir bei der Debatte erlaubt, die Lesung der Originale mit einer bald mehr, bald minder anstrengenden Fußreise und die der Uebersetzungen mit der Lektüre einer Reisebeschreibung zu vergleichen, und habe mich amüsiert über eine Zeitungscorrespondenz, deren Verfasser dieser Vergleich nicht in den Kopf gehen wollte. Nun, kein Vergleich kann bekanntlich durchgeführt werden; daß aber der Vergleichungspunkte bei dem vorliegenden zahlreiche sind, könnte begriffen werden. Auf der einen Seite ein Wanderer, der zumteil im Schweiße seines Angesichts einen Weg zurücklegt und nicht in raschem Tempo, sondern öfter aufgehalten durch allerlei Schwierigkeiten, die ihn zum Verweilen nötigen, oder durch interessante Einzelheiten am Wege, die zu näherer Betrachtung einladen, dabei dann oft auch auf den gemachten Weg zurückblickend und durch all diese Anstrengung, Einzelbetrachtung, Rückschau täglich an eindringender Kenntnis und an Kraft und Kraftbewußtsein gewinnend. Das ist das Bild auch eines Lesers von Originalen, wogegen der von Uebersetzungen eine starke Aehnlichkeit mit demjenigen hat, der sich zu Hause in aller Bequemlichkeit an schönen Reisebe-

schreibungen ergötzt, deren Lektüre rasch vorwärts geht, ihm keinen Schweiß, sondern nur Genuß bringt, aber auch nicht die wirkliche Bekanntschaft mit Land und Leuten und die tiefhaftenden Eindrücke, wie sie einem durch Autopsie zu teil werden, nicht die kraftstärkenden Anstrengungen und die mit Ueberwindung von Mühen verbundene Genugthuung.[1]) — Nicht minder bedenklich sind Herrn Altendorfs Bemerkungen über den lateinischen Unterricht. Sollte er wirklich nicht erlebt haben, daß Schüler sich für den Cäsar, Livius, Virgil lebhaft interessieren? Und ist wirklich zu erwarten, daß der Betrieb des Lateinischen in den oberen Klassen freudiger gestaltet werden würde, wenn man statt der Uebungen in Anwendung der lateinischen Sprache, durch die in bester Weise das sprachliche Wissen erworben und festgehalten wird, täglich bei der Lektüre etwas Grammatik triebe? Ich dächte, man hat jetzt genugsam erfahren, wie unerfreulich sich die Lektüre gestaltet, wie sie fortwährend durch elementarste grammatische Erörterungen unterbrochen werden muß, wenn man das sicherste Verfahren, den Schülern die notwendigen sprachlichen Kenntnisse zu erhalten, aufgiebt (sieh die Bremer Verhandlungen, Human. Gymn. X S. 115 ff.).

Die dritte Sitzung der Sektion wurde ausgefüllt durch einen Vortrag des Prof. Dr. **Kannengießer** aus Straßburg über die Notwendigkeit der Vermehrung der deutschen Unterrichtsstunden in den mittleren und oberen Gymnasialklassen und durch die darüber entstandene Debatte, in der dem Vortragenden entschieden mehr Widerspruch als Zustimmung entgegentrat. Wir haben die Frage in unserem Verein eingehend auf der Kölner Versammlung 1895 besprochen und da erlebt, daß Referent und Korreferent „über Stellung und Aufgabe des deutschen Unterrichts im Gymnasium“, wohlbekannte und anerkannte Vertreter des Faches, Prof. Imelmann aus Berlin und Prof. Ammon von München sich nicht für eine Vermehrung der deutschen Unterrichtsstunden aussprachen, daß bei der Diskussion ihnen nicht bloß Jäger, sondern auch ein Meister des Fachs, wie Wendt, durchaus zustimmte, der zugleich in Uebereinstimmung mit Jäger bemerkte: die Phrase, der deutsche Unterricht müsse der Mittelpunkt des Unterrichts werden, besage zu wenig und zu viel, sei also im Ganzen eine ganz unglückliche und könne, wenn sie mißdeutet werde, verderblich wirken. Die damaligen Verhandlungen sind in aller Ausführlichkeit mitgeteilt in dem VI. Jahresheft dieser Zeitschrift S. 150—169 und im VII. S. 8—32. Unserer Freude darüber, daß in den neuen preußischen Lehrplänen das Mittelhochdeutsche und die philosophische Propädeutik (für welche Lehrgegenstände in Straßburg von verschiedenen Seiten eingetreten wurde) wieder mehr zu ihrem Rechte gekommen sind, haben wir im vorigen Jahrgang S. 240

---

1) Wir möchten bei dieser Gelegenheit auch auf die ungemein frische Abiturientenansprache „Wozu lernen wir Griechisch?“ hinweisen, die sich in der Sammlung von Schulreden befindet, mit welcher der Direktor des Straßburger Protestantischen Gymnasiums, Dr. Veil, die in Straßburg versammelten Schulmänner begrüßt hat. Und zugleich sei des reichen und interessanten Gastgeschenks Erwähnung gethan, mit dem uns 23 Mitglieder der philosophischen Fakultät der Kaiser-Wilhelms-Universität erfreuten. Unter den von ihnen gespendeten Abhandlungen gehen neun die klassische Philologie an: Georg Zoegas Betrachtungen über Homer von Adolf Michaelis, Agamemnon von Sparta und Orestes von Tegea in der Telemachie von Eduard Schwartz, Eine Zahlentafel von der athenischen Akropolis von Bruno Keil, Scipio Aemilianus und die stoische Rhetorik von R. Reitzenstein, Der Name des Phoenix von Wilhelm Spiegelberg, Nicolaus Gerbel [der Humanist] von C. Varrentrapp, Zu Platons Phädon von Wilhelm Windelband, Die Form des hesiodischen Wagens von Eduard Thraemer, L. Junius Brutus der erste Konsul von Karl Johannes Neumann. Besonders interessiert hat uns hier die erste Abhandlung, wo zum ersten Mal die Gedanken Zoegas über Homer in ihrer ursprünglichen, italienischen Form veröffentlicht sind, und die von Windelband, in welcher sehr wahrscheinlich gemacht ist, daß man im Phädon zwei zu verschiedener Zeit verfaßte Teile zu unterscheiden hat.

und im vorigen Heft S. 80 Ausdruck gegeben und möchten hier mit Rücksicht auf die Straßburger Verhandlungen nur hinzufügen, daß nach unserer Erfahrung das Mittelhochdeutsche durchaus in dem angemessenen Umfang getrieben werden kann, wenn ihm 6—7 Monate in der Unterprima bei 3 wöchentlichen Stunden gewidmet werden, daß uns aber für die philosophische Propädeutik eine besondere Stunde neben den drei deutschen der Prima unentbehrlich erscheint.

Endlich hörten wir in der pädagogischen Sektion auch einen Vortrag des Direktor **Schaeffer** von Bischweiler über den Anteil der ästhetischen Erziehung an der Willensbildung. Da die Erörterung in des Ausdrucks weitgehendster Bedeutung nichts Neues enthielt, so ist ein Referat darüber in der offiziellen Berichterstattung nicht gegeben. Es hätte sich aber wohl verlohnt über die Diskussion etwas zu sagen, in der mancherlei Eigenes zu Tage trat. Man gab zu, daß der ästhetische Gesichtspunkt lange über Gebühr bei Erziehung und Unterricht zurückgestellt worden und daß die Bestrebungen, wie sie insbesondere im vorigen Jahr auf dem Dresdener Kunsterziehungstage hervortraten, die Beachtung jedes Pädagogen verdienen; aber andererseits wurde auch von verschiedenen Seiten vor einer Ueberschätzung der ästhetischen Einwirkungen gewarnt und der enge ursächliche Zusammenhang zwischen ästhetischer Bildung und Religiosität, ästhetischem Feingefühl und Moralität mit Hinweis auf die zahlreichen Erfahrungen von Getrenntheit der so „Engverbundenen" geleugnet. Jäger erhob speziell Einspruch gegen die Bedeutung, welche der ästhetischen Betrachtung im Geschichtsunterricht zugeschrieben wurde.

Von den sonstigen Verhandlungen mag noch erwähnt werden die nach Verlauf und Ergebnis in der That für den klassischen Unterricht recht wichtige vertrauliche Besprechung über die italienischen Herbstkurse für Gymnasiallehrer. Wie in einer an die Interessierten gerichteten Einladung vonseiten des Kaiserl. Archäologischen Instituts gesagt war, ist zwar die in Rede stehende Einrichtung von vielen Seiten als eine zweckmäßige angesehen worden, aber zugleich hat es von Anfang an und fortdauernd nicht an solchen gefehlt, welche sie oder die Art ihrer Ausführung mehr oder weniger stark beanstandeten. Deshalb habe die Centraldirektion des Archäol. Instituts beschlossen in ernste Erwägung zu ziehen, ob der italienische Kursus für Gymnasiallehrer aus dem Reiche in bisheriger Weise oder irgendwie geändert oder garnicht fortgeführt werden solle, wobei selbstverständlich das Urteil aus den Gymnasialkreisen besonders beachtenswert sei. Erfreulicherweise lauteten alle Urteile aus dem Munde der anwesenden Gymnasialdirektoren und Vertreter von Unterrichtsbehörden, sowie aus der Feder einiger Abwesender so günstig für Beibehaltung der Institution, daß mit allen gegen eine Stimme von den Versammelten der Antrag Jägers angenommen wurde: „Die Versammlung spricht ihre Ansicht dahin aus, daß der italienische Kursus für Gymnasiallehrer in bisheriger Weise fortgeführt, vielleicht durch einen analogen griechischen ergänzt werden solle. Rücksichtlich weiterer Wünsche und Verbesserungen glaubt sie der Centraldirektion und den Schulverwaltungen vertrauen zu dürfen." Wozu nur Ministerialrat Albrecht von Straßburg unter lauter Beistimmung die Erklärung fügte, daß er das am Schluß ausgesprochene Vertrauen nicht auf diejenigen Unterrichtsverwaltungen ausdehnen könne, die keinen Beitrag zu den Reisekosten gewährten und wohl gar noch Ersatz für die Stellvertretungen verlangten. Die einzige dissentierende Stimme war die des Prof. Schwartz, der meinte, daß der Erfolg dieser Unternehmungen nicht der darauf verwendeten Zeit und den dafür erforderlichen Mitteln entspreche, die besser für andere wissenschaftliche Aufgaben Verwendung finden würden. Und sobald man als Zweck von Reisen nach Italien und Griechenland, die vonseiten des Staates gefördert werden, nur die Lösung wissenschaftlicher Aufgaben gelten ließe, würde der Genannte Recht haben.

Aber wenn es thatsächlich gleichfalls recht wichtig ist, daß philologische Lehrer befähigt werden, in lebendigerer und anschaulicherer Weise die Schauplätze von Begebenheiten zu schildern, die ihre Schüler im klassischen und geschichtlichen Unterricht beschäftigen, so erscheint der wenngleich auf kurze Zeit beschränkte Besuch klassischer Stätten nicht als eine wohlentbehrliche Sache, als etwas, dessen Kosten man jedenfalls besser auf die Förderung wissenschaftlicher Unternehmungen verwenden sollte, zumal für solche ja finanzielle Staatsunterstützung nicht fehlt. Die Zeit auf mehr als fünf Wochen auszudehnen (ein Punkt der Straßburger Diskussion), wäre ja allerdings erwünscht, aber das Allerwichtigste kann bei der bisherigen Ausdehnung doch in Augenschein genommen werden, und Jedermann, der fremde Länder bereist hat, weiß, daß er sich von Gegenden und Orten, die er leider nicht mehr Zeit fand zu besuchen, nach Analogie der gesehenen viel leichter als vor der Reise ein klares Bild vermittelst Schilderungen und Abbildungen machen kann.

Sollen wir noch ein Wort hinzufügen über das, was uns Straßburg außer den Vorträgen und Debatten bot, so müssen wir vor Allem der erhebenden Wirkung gedenken, die wir bei der Aufführung der Orestie empfingen. An der Uebersetzung von Wilamowitzens ist mancherlei ausgesetzt worden, und auch wir wünschten wohl Dies und Jenes anders. Aber wird überhaupt jemals ein Uebersetzer des Aeschylus im Stande sein, allen Wünschen nach Wiedergabe der poetischen Schönheiten zu entsprechen? Der Genannte ist gewiß selbst der letzte, der diese Frage bejahen möchte. Seine treffenden Bemerkungen über das Verhältnis von Original und Uebersetzung in dem Vorwort zu seinem Lesebuch beweisen es. Wie stark hat doch der große deutsche Sprachenmeister Wilhelm von Humboldt, Meister auch im deutschen Ausdruck, das Ziel mit seiner Uebertragung des Agamemnon verfehlt! Als ungewöhnlich gelungen sind uns immer die Proben der Verdeutschung derselben Tragödie erschienen, welche aus Lobecks Nachlaß herausgegeben sind. Doch eine lebendige Vorstellung von der Großheit der Gedanken und Empfindungen des Aeschylus und von seiner dramatischen Gestaltungskraft zu geben, ist wahrlich auch die Wilamowitzische Uebersetzung in hohem Grade geeignet. Auch die Regie hat Ausgezeichnetes geleistet. Ueber unser Erwarten wirkungsvoll waren die Choephoren. Ein wenig unter der Erwartung blieb das Schlußdrama. Die Furien sind ein schwerzulösendes Problem. Aber ich meine, es sollte doch noch ganz glücken, auch mit dem Rachelied, das samt seiner Umgebung in Straßburg ausgelassen war. Könnten vielleicht Darstellung und Musik in Glucks Orpheus dazu helfen? Die schwierige Szene des Agamemnon, die uns als höchster Höhepunkt der antiken Tragik erscheint, die Rückschau der Kassandra auf die Greuel im Atridenhaus und ihre Vorhersagung des Grausen, was in den nächsten Augenblicken bevorsteht, gelang in ergreifender Weise Dank dem Talent und Studium der Darstellerin — und trotz eines kleinen Mißgeschicks, das wieder einmal davor warnte, Pferde auf die Bühne zu bringen. Die Empfindung du sublime au ridicule il n'y a qu'un pas kam, aber ging ebenso rasch wieder.

Unvergessen bleibt auch der fröhliche Abend in der Orangerie, den wir wohl in mehr als einer Hinsicht Albrecht verdanken. Die Idee, uns eine „Kunkelstube" vorzuführen und damit einen Einblick in das deutschgebliebene Volksleben des wiedergewonnenen Elsaß zu geben, war vortrefflich und vortrefflich ausgeführt, gut auch, daß uns eine schriftdeutsche Inhaltsangabe über die Gespräche in die Hand gegeben war. Die Spitze der Komik aber wurde durch die Dichtung vom Ursprung der Philologie, von Schulreform und von Leid und Freuden des höheren Lehrers gebildet, die Herr Borée, ein Mitglied des Straßburger Stadttheaters, vortrug, auch selbst verfaßt hatte, wie es in dem

offiziellen Berichte heißt, — ohne schulmännische Unterstützung? dann mit einem merkwürdigen Tiefblick in geheimste Falten unseres Schullebens begabt. Wir folgen dem Beispiel anderer Referenten über die Straßburger Tage, indem wir eine Probe von dem Lied abdrucken lassen, aber wählen meist andere Verse.

Wenn wir mal unser Denken schärfen,
So finden wir, daß Jud und Christ
Mit Seele, Herzen, Geist und Nerven
Bewehrt und ausgestattet ist . . . .
Wer aber bildet uns den Geist?!
Da seh' ich, wie ein stolzes Lächeln,
Wie eines Frühlingswindes Fächeln
Verständnisvoll den Saal durchkreist,
Und jeder denkt bei sich: „Aha!
Der edlen Bildung hohe Sphären,
Wo wären sie, wenn wir nicht wären?
Doch, Gott sei Dank, wir sind ja da!"
So biete denn die Festkantate
Euch und den Gängen eures Ohrs
Jetzt in der Poesie Oblate
Die Schweizerpillen des Humors.

Nach Aufdeckung des Ursprungs der Philologie wird von ihrer weiteren Entwicklung gesprochen.

Da galt es, ganz genau zu untersuchen,
Mit welchem Fuß Aeneas stieg auf Deck,
Und ob die Griechen ihren Eierkuchen
Bereiteten mit Butter oder Speck,
Ob Paris, als er Helena gefangen,
Auch gegen die Lex Heinze nicht verstieß,
Welch Lied dereinstens die Sirenen sangen,
Und wie Achilles wohl als Mädel hieß?! —

Doch jetzt ist es besser geworden, in Wissenschaft und Schule.

Nicht mehr beginnet des Schülers Haupt
Vor Wissenswust anzuschwellen,
Die „Konzentration des Unterrichts"
Schlägt ganz bedeutende Wellen;
Die Anschauung statt der Theorie
Treibt ihr erläuterndes Wesen,
Und die Grammatik von ehedem
Verwandelt sich heute ins Lesen.
Der kleine Ploetz ist jetzt nicht mehr
Das wichtigste Buch im Leben
Und hat doch uns, dem älteren Geschlecht,
So viel seiner Weisheit gegeben:
La plume de mon oncle est plus grande,
Que la maison de ton père —
Woher denn wüßten wir Französisch,
Wenn der kleine Ploetz nicht wäre?
Und wie war dieses Buch bequem!
Da gab's keine großen Geschichten,
Man präparierte die nächste Lektion
Und konnte sie dann unterrichten.

So machte er uns, wie man hier sieht,
Ganz „plötzlich“ zu großen Weisen,
Und wußte doch nichts von des Unterrichts
Modernen konzentrischen Kreisen.
Wir mußten die Regeln des Particips
Noch im Französischen lernen,
Jetzt, wo wir sie können — will man sie
Aus der Grammatik entfernen!

Wir kriegten früher vom Lehrer doch
Den Buckel vollgehauen,
Ach, so 'ne Tracht Prügel konnte noch
Das Herze wirklich erbauen;
Heute plätschert man in Humanität
Wie in dem Bach die Forelle —
Wozu hat der Schüler die von der Natur
Zur Sühne bestimmte Stelle?!
In lächelnder Unantastbarkeit
Genießen die fröhlichen Knaben
Beklemmerten Auges der Menschlichkeit
Loyale Gesetze und Gaben.
Sie wissen genau, es geschieht ihnen nix,
Und bringt sie ein Unfug zu Schaden,
Dann wird der Magister freundlichen Blicks
Zur Haftpflicht eingeladen!

Das Unzulängliche allerdings
Wird immer noch zum Ereignis:
Nur minderwertigen Köpfen genügt
Noch das Freiwilligen Zeugnis.
Indes — drei weitere Jahre noch,
Das sollt' man nicht verlangen!
Vor allem reicht das Zeugnis aus,
„Reserveoffizier“ zu werden.
Das ist auch für manchen Pädagog
Das höchste Glück auf Erden!
In dem Bewußtsein seines Werts
Betritt er dann die Klassen,
Und möchte da am liebsten erst
Die Kerls mal stillstehn lassen.
Doch mit der Hand an der Hosennaht
Kann man nicht lesen und schreiben,
D'rum muß das Stillesitzen vorerst
Noch in Verwendung bleiben!

So wickelt das Garn sich behende ab
Von der pädagogischen Spule:
Der Wissensfaden nimmt kein End' —
Jetzt kommt noch die Kunst in die Schule.

II.

Die 10. Hauptversammlung des deutschen Neuphilologenverbandes in Breslau vom 20. bis 23. Mai 1902.

Nachdem am 20. Mai die Vorversammlung getagt hatte, wurde am 21. Mai die 10. Hauptversammlung des deutschen Neuphilologenverbandes eröffnet.

Nach den Begrüßungsreden sprach Prof. Hoffmann-Breslau über „die Bestimmung der Sprachlaute durch das Ohr und durch das Experiment" und erklärte einen Apparat, welcher die gesprochenen Laute selbst aufzeichnet.

Dr. Klinckſieck-Halle behandelte „die praktische Vorbildung der Lehrer der neueren Sprachen auf den preußischen Universitäten". Der Vortragende geht hierbei näher auf die Einrichtung der Lektoren ein und kommt zu dem Schluß: der praktische Lehrer der neueren Sprachen (Lektor) muß in Frankreich oder England erzogen sein und ist nach einer Probezeit fest anzustellen. Er soll den Professor-Titel erhalten und Mitglied der Prüfungskommission sein. Nach längerer Debatte werden die Anträge des Redners in folgender Fassung angenommen: „Die veränderten Verhältnisse des neusprachlichen Unterrichts machen eine weitere Umgestaltung der Institution der Lektoren an den Universitäten erforderlich. Es bedarf zum Teil der Vermehrung der Zahl derselben, vor allem aber einer günstigeren pekuniären und sozialen Stellung für sie, wodurch zugleich die Möglichkeit gegeben wird, wirklich wertvolle Kräfte auf die wünschenswerte Dauer zu gewinnen."

In der Nachmittagssitzung des gleichen Tages sprach Prof. Sachs-Brandenburg über den „Zusammenhang von Mensch und Tier in der Sprache."

Hierauf unterzog die Versammlung auf Antrag des Neuphilologischen Provinzialverbandes Hessen-Nassau die neue preuß. Prüfungsordnung über die schriftlichen Arbeiten im Französischen und Englischen an Realanstalten einer Besprechung. Es handelte sich dabei um die Frage, ob Aufsatz oder Uebersetzung, ob direkte oder alte Methode. Die Versammlung nimmt schließlich folgenden Leitsatz an: „Der 10. deutsche Neuphilologentag erklärt es für wünschenswert, daß bezüglich der Durchführung von § 5 b und c der Reifeprüfungsordnung die Freiheit der einzelnen Kollegien möglichst gewahrt werde."

Es folgt nun ein Bericht des Prof. Müller-Heidelberg über die bisherige Thätigkeit des Kanon-Ausschusses. Die neugewonnene Liste von brauchbaren Schulausgaben englischer und französischer Schriftsteller ist mit der früheren vereinigt worden.

Endlich begründete Dir. Unruh die der Versammlung gedruckt vorliegenden „Leitsätze zu dem Antrage des Breslauer Vereins akademisch gebildeter Lehrer der neueren Sprachen betreffend die Aufstellung eines organisch zusammenhängenden und stufenweise geordneten Lektüreplans". Die Thesen werden schließlich in folgender Fassung angenommen: 1. Die Lektüre im Unterrichte der neueren Fremdsprachen hat neben der sprachlichen Ausbildung die Aufgabe, den Schülern ein Volksbild zu überliefern, das seine Züge aus der Geographie, der Geschichte, der Litteratur, dem sozialen, wirtschaftlichen und politischen Leben des fremden Volkes entnimmt. — 2. Für die Lösung beider Aufgaben ist die Berücksichtigung verschiedener Gattungen von Schriftwerken (Geschichtsschreibung, Novelle oder Roman, Drama, Lyrik) unerläßlich. — 3. Diese Lösung setzt ferner eine planmäßige Verteilung der in der sprachlichen Ausbildung zu erstrebenden Ziele wie der einzelnen Bestandteile des Volksbildes auf die verschiedenen Stufen des Lehrganges voraus. — 4. Hierdurch wird die Aufstellung eines Kanons der auf den einzelnen Stufen zu lesenden Schriftsteller für die verschiedenen Arten der höheren Schulen erfordert. — 5. Für jede Stufe ist eine möglichst große Anzahl geeigneter Werke bezw. ihrer Schulausgaben in Vorschlag zu bringen, um der Individualität des Lehrers, wie den besonderen Bedürfnissen einzelner

Anstalten und Schülergenerationen Rechnung zu tragen. — 6. Es ist ein Ausschuß von 7—9 Mitgliedern, in dem alle Schulgattungen vertreten sind und dessen Mitglieder sich an einem Orte befinden, durch den Neuphilologentag mit der Aufstellung eines organisch zusammenhängenden, stufenweise geordneten Lektüreplans zu betrauen. — 7. Für die Auswahl der Schriftsteller sind folgende Gesichtspunkte maßgebend: a. Bei der Auswahl der Prosaiker sind vorwiegend Schriftsteller des 19. Jahrhunderts in Betracht zu ziehen. b. Die klassischen Dichtungen früherer Jahrhunderte sind zu berücksichtigen. — 8. Bei der Aufstellung des Lektüreplanes ist auf seine Ergänzung durch ein Lesebuch, das auch die Lyrik berücksichtigt, Bedacht zu nehmen.

In der dritten allgemeinen Sitzung, Donnerstag den 22. Mai, stellten die Herren Prof. Breul-Cambridge, Thiergen-Dresden und Wendt-Hamburg Forderungen auf, deren Erfüllung zur vollkommenen Ausbildung der neusprachlichen Lehrer notwendig seien: deutsches Centralinstitut in England und Frankreich, Lehreraustausch und Auslandsaufenthalt. Geheimerat Münch-Berlin faßt alle Wünsche in milderer Form zusammen in folgenden vier Thesen: 1. Der 10. deutsche Philologentag stimmt durchaus der in den Thesen der Herren Breul, Thiergen und Wendt sich kundgebenden Tendenz zu, weitere Gelegenheiten zur praktischen Ausbildung der neuphilologischen Lehrer durch möglichst fruchtbaren Aufenthalt im Auslande zu sichern und hofft von den staatlichen Behörden ein weiteres freundliches Entgegenkommen in dieser Beziehung. — 2. Ohne die Einrichtung besonderer Uebungsinstitute bei inländischen Hochschulen beeinträchtigen zu wollen, hält der Neuphilologentag es für besonders wünschenswert, daß in den in Betracht kommenden fremden Ländern selbst je eine Centralinstanz geschaffen werde, der die zuverlässige Beratung der dahin kommenden deutschen Neuphilologen und die Vermittelung der Gelegenheiten zur günstigsten Ausnützung ihres Aufenthaltes obläge. Die nähere Gestaltung dieser Einrichtung bleibt von praktischen Erwägungen sowie von der Lage der besonderen Verhältnisse abhängig. — 3. Die bisher bewilligten Auslandsstipendien bedürfen noch sehr beträchtlicher, weiterer Erhöhung. — 4. Eine zeitweilige wechselseitige Zulassung von Lehrern eines Landes in einem anderen zu einer gewissen Mitarbeit an öffentlichen Schulen, sowie zu fruchtbarem internationalem und didaktischem Austausch wäre sehr zu begrüßen.

Im Anschluß an diese Thesen werden von der Versammlung noch folgende zwei Erklärungen angenommen: Der 10. deutsche Neuphilologentag hält es für wünschenswert, daß 1. die künftigen Lehrer der neueren Sprachen vor dem Eintritt ins Lehramt zwei Semester lang ihre Ausbildung im Auslande fortsetzen, und daß 2. Staaten und Gemeinden es den Studenten der neueren Sprachen unter besonderen Umständen ermöglichen, ein oder zwei Semester im Auslande zu studieren.

Die vierte allgemeine Sitzung fand am 23. Mai statt. Es sprachen: Dr. Pillet-Breslau „über den gegenwärtigen Stand der Fableaux-Forschung"; Dr. Voßler-Heidelberg über die Frage „Wie erklärt sich der späte Beginn der Vulgär-Litteratur in Italien?" Von Dr. Aronstein-Myslowitz wurde „Dante Gabriel Rossetti und der Präraffaelismus" behandelt.

Reichenbach i. V. Max Pflüger.

Die zweite Hauptversammlung des bayerischen Neuphilologen-Verbandes in Nürnberg vom 3. bis 5. April 1902.

Die große Rührigkeit der Vertreter des neuphilologischen Unterrichts erhellt unter anderem daraus, daß neben dem allgemeinen deutschen Verbande der-

selben auch engere Verbände existieren, die auf einzelne Staaten, Provinzen, ja Städte beschränkt sind, und daß so auch neben den Jahresversammlungen, zu denen man sich aus ganz Deutschland sammelt, solche hergehen, in denen sich die Mitglieder der kleineren Verbände zusammenfinden.

Ueber die anderthalb Monat vor der Breslauer Versammlung in Nürnberg tagende hat ziemlich genauen Bericht die Beilage zur Allgemeinen Zeitung vom 22. April ds. Js. gebracht. Der Vortrag von Prof. Eidam in Nürnberg „Zum neusprachlichen Unterricht an deutschen Mittelschulen" ist dort seinem Wortlaut nach abgedruckt. Er enthält eine scharfe Befehdung der Verfahrungsweise, die lediglich auf den praktischen Gebrauch der Fremdsprachen abzielt und in extremster Weise durch die bekannten Thesen des Hamburger Oberrealschulprofessors Wendt vertreten ist. Es wird mit Recht hervorgehoben, daß das Denken in den fremden Sprachen, das durch die sogen. direkte Methode erzeugt werden soll, eine Illusion ist und daß die Vermeidung jedes Gebrauchs der Muttersprache im französischen und englischen Unterricht vielfach Unklarheit des Verständnisses zur Folge haben muß. So will der Redner auch nicht Beseitigung der Uebersetzungen in die fremden Sprachen, aber er wünscht wesentliche Einschränkung derselben, besonders auch im altsprachlichen Unterricht, und als Zielleistung beim Absolutorium seien sie zu verwerfen. Während E. mit den letzten Forderungen einen nach aller Erfahrung von den erwünschten Zielen völlig abführenden Holzweg betreten hat, können wir ihm wieder folgen, wenn er für das Französische an den bayerischen Gymnasien einen höheren Stundensatz beansprucht, als 10 im Ganzen (von Untersekunda bis Oberprima 3 + 3 + 2 + 2), und möchten nur bemerken, daß die Ziele, welche damit an diesen Anstalten erreicht werden, erheblich höher stehen, als man erwartet, wenn man lediglich die bayerische Gesamtstundenzahl mit der in anderen Staaten zusammenstellt. Denn wollte Jemand daraus, daß das Französische in Bayern nur die Hälfte der Stunden zur Verfügung hat, die Hälfte von denen, über die es z. B. in Preußen und Baden verfügt — wollte man daraus schließen, daß die bayerischen Abiturienten auch nur die Hälfte von dem leisten, was die preußischen, die preußischen also das Doppelte, so wäre das ein starker Irrtum (sieh Hum. Gymn. IX S. 12). Indes daß ein Stundenmehr für das Französische an den bayerischen Gymnasien um ausgedehnterer Kenntnis der Litteratur willen angestrebt werden muß, ist zweifellos, und die Erfüllung wäre ja, meinen wir, durchaus nicht schwierig. Oder glaubt man wirklich, daß die 31 Stunden, welche Preußen, die 32, welche Sachsen, die 33, welche Baden, die 35, welche Württemberg, die 37, welche Hessen an obligatorischen wissenschaftlichen Stunden in allen Klassen zusammengenommen wöchentlich mehr hat, — daß dieses Plus eine nicht zu rechtfertigende Ueberbürdung der Schüler bedeutet? Wir möchten glauben, daß gewisse Desiderien, die der sonst sehr vortreffliche bayerische Gymnasiallehrplan noch nicht erfüllt, sich nur dann, ohne daß andere Mängel entstehen, erfüllen lassen, wenn man zu einer Vermehrung der Stunden schreitet.

Die anderen Verhandlungen der Nürnberger Versammlung betrafen hauptsächlich die neue Instruktion für den Betrieb des Französischen an Gymnasien, und es ward derselben, die sich auf dem Weg einer zwischen altem und neuem Verfahren vermittelnden Methode bewegt, dankbare Anerkennung zuteil; doch zugleich wurde dieser und jener Wunsch ausgesprochen, dessen Erfüllung erst die Ausführung der Instruktion ermögliche, z. B. das Verlangen nach Herabsetzung der Maximalzahl der Schüler und der dem Lehrer zuzuweisenden Stundenzahl.

U.

---

11. Hauptversammlung des Vereins zur Förderung des Unterrichts in der Mathematik und den Naturwissenschaften.

Am 22. Mai trat die obengenannte Versammlung in der Aula der Düsseldorfer Oberrealschule zusammen. Der Direktor dieser Anstalt, Herr Viehoff, betonte in seiner Begrüßungsrede die Zeitgemäßheit der Ziele des Vereins und wies auf das Interesse hin, das der Kaiser an den exakten Wissenschaften nehme und dem er auch dadurch Ausdruck gegeben, daß er die Gleichwertigkeit der humanistischen und der realistischen Schulbildung ausgesprochen habe. Provinzialschulrat Meyer aus Koblenz begrüßte dann die Versammelten im Namen der von ihm vertretenen Behörde, indem er von den stillen, aber stetigen Fortschritten des preußischen höheren Schulwesens sprach, aber anerkannte, daß dem biologischen Unterricht sein Recht noch nicht geworden sei und daß es dem Verein obliege, hier den richtigen Weg zu finden. Der Vorsitzende des Vereins, Prof. Pietzker aus Nordhausen, dankte und verbreitete sich dabei über die höheren Ziele des Vereins, der nicht blos eine „technische Durchbildung," sondern eine allgemeine Geistesbildung mit Hilfe der Unterrichtsgegenstände anstrebe, deren Pflege er sich angelegen sein lasse. Hierauf folgte ein Vortrag von Dr. Thomä, Oberl. an der Städt. Realschule in Elberfeld, über „die Naturwissenschaft als Grundlage der allgemeinen Bildung," dessen Inhalt im „Düsseldorfer General-Anzeiger" folgendermaßen wiedergegeben ist:

Die Erziehung ist eine biologische Erscheinung und hat als solche die Gesetze der Biologie zu befolgen. Sie hat den Zweck, die Erfahrungen früherer Generationen der jedesmaligen jüngsten Generation zu übermitteln, damit diese ihr Handeln danach einrichten kann. Je nachdem sie die allgemeinen, sich auf die Stellung der ganzen Art im Kampfe ums Dasein beziehenden oder die zur Ausübung einer beruflichen Thätigkeit dienlichen besonderen Erfahrungen übermittelt, schafft sie allgemeine oder Fachbildung.

Zur allgemeinen Bildung gehören 1. die Wissensgebiete, die sich mit der natürlichen Umgebung des Menschen im allgemeinen und seinem Verhältnis dazu beschäftigen: Mathematik, Physik, Chemie, ihre Anwendungen auf die unbelebte Natur in Astronomie, Astro- und Geophysik, ihre Anwendung auf die lebende Natur in Physiologie, und ihre Anwendung auf die Nutzbarmachung der Natur in chemischer und physikalischer Technologie; 2. gehört dazu die Wissenschaft, die die Stellung der lebenden Wesen zu einander erforscht, die Biologie, und deren Anwendung auf die Stellung des Menschen zum Menschen, die Anthropologie. Aus den biologischen Gesetzen (Kampf ums Dasein, Auslese, Entwickelung, Vervollkommnung, Arbeitsteilung, Unterordnung des Einzelnen unter das Ganze, engstes Ineinandergreifen aller Einzelthätigkeiten) folgt für den Menschen die Notwendigkeit des Kampfes, Vorteil des Zusammenschlusses zu Gemeinschaften mit sozialer Gliederung, Verpflichtung zur Verhütung sozialer Mißstände, Notwendigkeit der Unterordnung des Einzelwillens unter den Willen der Gesamtheit, der sich in staatlichen und Sittengesetzen ausspricht, und der selbstlosen Hingabe für die Gesamtheit. Der Vermittelung dieser Erkenntnisse dienen Geschichte, Geographie, Wirtschafts-, Gesellschaftslehre und Ethik. Die biologische Untersuchung des Schönen erweist dessen daseinsfördernde Bedeutung und daher die Notwendigkeit seiner Zugehörigkeit zu den Mitteln der allgemeinen Bildung. Die Werkzeuge menschlicher Erfahrung sind Erkenntnisvermögen und Sprache. Kenntnis ihrer Gesetze, Sicherheit in ihrem Gebrauch sind daher für die Erreichung der allgemeinen Bildung unerläßlich. Die Sprache verdient außerdem sorgsamste Pflege als Werkzeug zur Mitteilung unserer Erfahrungen an andere und als Darstellungsmittel der Dichtkunst. Ebenfalls wegen seiner Wichtigkeit für die Gedankenvermittelung und als Darstellungsmittel einer Kunst müssen wir das Zeichnen zu den allgemeinen Bildungsmitteln rechnen. Alle genannten Gebiete sind entweder selbst Naturwissenschaft, oder stehen dazu in enger Beziehung. Auch die Religion beruht auf biologischen Gesetzen. Zwischen naturwissenschaftlicher und Kirchen-

Religion ist eine Einigung anzustreben. Fremde Sprachen sind viel weniger geeignet, in die angeführten Erfahrungsgebiete einzuführen, als die Naturwissenschaften. In die wissenschaftlichen und künstlerischen Errungenschaften fremder, insbesondere auch der alten Völker können uns Uebersetzungen einführen. Neuere Sprachen müssen wir treiben zur Ermöglichung des immer häufiger werdenden persönlichen Verkehrs und des raschen Ueberblicks über die periodische Litteratur und zur Erkennung der Eigenart unserer eigenen Sprache. Diesen Aufgaben kann der fremdsprachliche Unterricht in einer erheblich kürzeren Zeit gerecht werden, als heute darauf verwandt wird. Es wird sich empfehlen, ihn erst nach dem dritten Jahre beginnen zu lassen und mit einer beschränkteren Stundenzahl durchzuführen. Die gewonnene Zeit soll dem geographisch-naturwissenschaftlichen und deutschen Unterricht zu gute kommen. Insbesondere sind Geographie und Biologie bis in die obersten Klassen durchzuführen. Eine nähere Betrachtung ergibt, daß die Allgemeinbildung auf naturwissenschaftlicher Grundlage zugleich die beste Vorbildung für die einzelnen, selbst die sogenannten gelehrten Berufsarten ist. Da es nur eine allgemeine Bildung gibt, soll es auch nur eine höhere Schule geben. Mit der Errichtung der Einheitsschule auf naturwissenschaftlicher Grundlage lassen sich erst dasjenige gegenseitige Verständnis und diejenige gegenseitige Wertschätzung der höheren Berufsarten erreichen, die unerläßlich sind für das Ineinandergreifen aller Thätigkeiten und die wirtschaftliche Ausnutzung aller geistigen Kräfte, die uns der Wettbewerb der Völker aufgezwungen hat. Dann erst werden jene kranken Glieder unseres Volkstums verschwinden, die, weil sie die Gegenwart und ihre Ideale nicht verstehen, über die innere Leere unserer äußerlich so glanzvollen Zeit klagen.

Wenn das Gesagte mit vielem Beifall aufgenommen wurde, so ist dies ja wohl eine Erfahrung, die bei allen „temperamentvollen," im Kreise von Gesinnungsgenossen gehaltenen Vorträgen gemacht wird. Daß wirklich alle Anwesenden mit allen Behauptungen und Forderungen des Redners einverstanden gewesen sind, wollen wir zu ihren Gunsten bezweifeln, es wäre doch ein zu starkes Armutszeugnis für die Versammlung. Im Einzelnen Einwendungen gegen die Ansicht von der Minderwertigkeit alles fremdsprachlichen Unterrichts und gegen den übrigen lustigen Gallimathias zu machen, fällt uns nicht ein. Wir möchten nur eine Frage stellen und auf eine bemerkenswerte Enthüllung hinweisen.

Die Frage lautet: Wie kommt es wohl, daß fast alle wirklich hervorragenden Naturforscher in Deutschland sich zu einer wesentlich anderen Ansicht bekannt haben als Herr Oberlehrer Thomä? Daß z. B. Helmholtz auf der Berliner Dezemberkonferenz erklärte: „Als das beste Mittel, um die beste Geistesbildung zu erteilen, können wir für bewährt nur das Studium der alten Sprachen betrachten"? Daß Virchow, der vor Jahren auf einer Naturforscherversammlung für einen intensiveren Betrieb des naturwissenschaftlichen Unterrichts eingetreten war, andererseits in der Sitzung des preußischen Abgeordnetenhauses vom 6. März 1889 aussprach, es würde ihm außerordentlich schmerzlich sein, wenn er etwas von den auf dem Gymnasium erworbenen altsprachlichen Kenntnissen entbehren sollte, und daß er als das wünschenswerteste bezeichnete, wenn es gelänge, die klassischen Schulstudien wieder in der Vollständigkeit herzustellen, wie sie einstmals geleistet worden? Daß, um beispielsweise noch einen der größten Chemiker aller Zeiten zu nennen, Robert Bunsen stets für diese Studien mit überzeugungsvollem Eifer gesprochen hat?[1])

Die Enthüllung aber, auf die ich hinweisen möchte, ist diese. Wenn Jemand sich eingebildet haben sollte, daß mit der sogenannten Gleichberechtigung der humanistischen und der realistischen Vorbildungsanstalten die Herren Reformer am Ziel ihrer Wünsche angelangt sein würden, so mag ihn der in Düsseldorf gehaltene Vortrag eines Besseren belehren. Wir haben in der Mehrzahl der Fälle, wo uns von jener Seite die Aeußerung entgegentrat, die Reform beab-

1) Und wie dachte doch Billroth? Sieh Aerztl. Rundschau 1902 Nr. 13 S. 153.

sichtige ja auch das Heil der Gymnasien, daß sie besser als bisher ihre Eigenart zu wahren vermöchten, sich ungehemmt durch ungeeignetes Schülermaterial und heterogenen Lehrstoff entwickeln könnten — wir haben solche Worte aus Reformermund meist für Phrasen gehalten. Die wahre Tendenz sehr vieler Apostel der Gleichberechtigung geht vielmehr auf möglichste Verdrängung der altklassischen Schulstudien, und hier und da tritt auch die freundliche Absicht klar zu Tage. So bei Hrn. Thomä. Kein Nebeneinander von gleichwertigen und gleichberechtigten Linien, nein, „es giebt nur eine allgemeine Bildung, also darf es auch nur eine höhere Schule geben," und nicht bloß ihre Grundlagen sollen naturwissenschaftlich sein, sondern auch der größte Teil ihrer verschiedenen Stockwerke; für den fremdsprachlichen Unterricht sind zur Not ein paar Hinterzimmer vacant.

Dem Herrn Provinzialschulrat, der bei Eröffnung der Versammlung den biologischen Bestrebungen ein Glückauf! zugerufen hatte, wurde begreiflicherweise bei den Ausführungen des Herrn Thomä die Sache doch bedenklich, und er warnte in der Diskussion die Biologen, sich nicht in andere, fremde Gebiete zu begeben.[1]) U.

Der Kunsterziehungstag in Dresden am 28. und 29. September 1901.

„Der Wissensfaden nimmt kein End' — Jetzt kommt noch die Kunst in die Schule," heißt es in dem Straßburger Philologenliede. Aber es war für die große Mehrzahl der deutschen Schulen auch die höchste Zeit, und nur darum kann es sich handeln, wie die Kunst kommen soll, vor Allem daß sie mit Maß und Wahl komme. Ein guter Verlauf der Sache ist nun einigermaßen durch den ersten Anlauf verbürgt, wie er in den Verhandlungen des Dresdener Kunsterziehungstages für Jedermann vorliegt. Der in R. Voigtländers Verlag zu Leipzig erschienene genaue Bericht über die Vorträge und Debatten jener Versammlung kann zur Kenntnisnahme angelegentlich empfohlen werden, und der merkwürdig billige Preis (für 218 Seiten eleg. brosch. 1 Mk.) wird hoffentlich die Folge haben, daß recht viele das Büchlein erwerben. Was wir in diesen Reden und Diskussionen zunächst bewundern, ist die flotte Art, wie sich die Verhandlungen abgespielt haben, bei Verhandlungen über Kunst und Kunstpflege doppelt anerkennenswert. Das Verdienst, das sich in dieser Hinsicht der Vorsitzende, Geheimerat Dr. von Seydlitz in Dresden, erworben hat, ist mit Recht am Schluß der Sitzungen von Geheimerat Dr. Wagner aus Karlsruhe hervorgehoben worden. Den Berichterstattern und den Debattierenden sind nicht blos Zeitgrenzen gezogen gewesen, sondern — das ist das Bewunderswerte — sie sind auch gehalten worden. So empfangen wir in dem Protokoll der Verhandlungen des zweiten Tages über „das Kinderzimmer," „das Schulgebäude," „den Wandschmuck," „das Bilderbuch," „das Zeichnen und Formen," „die Handfertigkeit," „die Anleitung zum Genuß der Kunstwerke," „die Ausbildung der Lehrer in den Seminaren," „die Vorbildung der Lehrer auf den Universitäten" nicht bloß die Darlegungen der bestellten Referenten, sondern zu fünf dieser neun Themen auch die Meinungsäußerungen Anderer. Wer wollte sich ferner nicht freuen, daß relativ (in Anbetracht der erörterten Gegenstände) so wenig Unpraktisches, Ideologisches im ungünstigen Sinne des Wortes, Phraseologisches gesagt worden ist? Abweichende Anschauungen geltend zu machen, ist hier nicht der Raum. Nur kann ich nicht unterdrücken, daß ich zu mancher Stelle des zweiten in der öffentlichen Sitzung gehaltenen Vortrages, „Der Deutsche der

1) Daß der Schreiber des Obigen übrigens die pädagogische Bedeutung der Biologie vollkommen anerkennt, will er doch ausdrücklich bemerken. So gedenkt er auch jederzeit freudig und dankbar der fakultativen Lehrkurse in Botanik, sowie in Anatomie und Physiologie des Menschen, an denen er sich als Sekundaner und Primaner beteiligt hat und von denen er im vor. Heft S. 93 gesprochen.

Zukunft“ von Prof. Dr. Lichtwark, ein, auch zwei Fragezeichen gemacht habe, z. B. zu denen, wo der Redner behauptet, daß in England wie Frankreich das ganze Volk wirklich mit seinen Dichtern lebe, wogegen in Deutschland eine wirkliche Lebensgemeinschaft mit den führenden Geistern der heimischen Litteratur und Kunst nicht bestehe. Schließlich sei erwähnt, daß der erste öffentliche Vortrag, „Das Wesen der künstlerischen Erziehung“ von Prof. Dr. Konrad Lange, in wesentlich erweiterter Ausführung heuer bei Otto Maier in Ravensburg erschienen ist (34 S. 1 Mk.). U.

Die diesjährige Hauptversammlung des deutschen Vereins für Knabenhandarbeit

fand am 12. Juli in Augsburg statt. Vorträge hielten Schulinspektor Scherer von Worms über den „Werkunterricht und seine Bedeutung für die gewerbliche Bildung der männlichen Jugend“ und Lehrer Kalb aus Gera über „die Knabenhandarbeit in geschlossenen Erziehungsanstalten.“ Der erste Redner verlangte für den genannten Zweck, daß zunächst dem Zeichenunterricht mehr Aufmerksamkeit geschenkt werde als bisher, er müsse nach Inhalt und Form zeitgemäß reformiert werden. Sodann müsse neben ihn der Werkunterricht treten, der das Kind befähigen solle, praktisch zu denken und mittels der Hand zielbewußt zu schaffen. Daß die Knabenhandarbeit in besonderem Grade für geschlossene Erziehungsanstalten geeignet sei und zwar für alle dort befindlichen Altersstufen, führte der andere Vortrag aus.

Dem Zweck aber, den Slöjd überhaupt in immer weiteren Kreisen zu verbreiten, wird die von dem deutschen Verein in diesem Jahr herausgegebene, klar belehrende Schrift „Ratgeber zur Einführung der erziehlichen Knabenhandarbeit“ vortrefflich dienen (in Kommissionsverlag von Frankenstein & Wagner in Leipzig, 120 S. 75 Pfg.).

Die Hauptversammlung des Zentralausschusses für Volks- und Jugendspiele

wurde vom 4. bis 6. Juli in Köln abgehalten. In der öffentlichen Versammlung am zweiten Tage sprach Oberlehrer Dunker von Hadersleben „über das Wesen und den Ursprung der deutschen Volksfeste“ und schlug folgende einstimmig angenommene Resolution vor: „Die Versammlung erkennt an, daß die heutigen Volksfeste dringend einer Reform bedürfen, und daß die im Sinne des Berichterstatters veredelten Volksfeste ein sehr geeignetes Mittel bilden, um die körperlichen Spiele und das Turnen im Volke zu fördern.“ Ein zweiter Vortrag, von dem Direktor der Gutsmuts-Realschule in Quedlinburg Dr. Lorenz über „Turnmärsche,“ führte zu dem Beschluß: „Die bereits vorhandenen Bestrebungen der Schulbehörden, die Turnmärsche zu fördern, begrüßt die Versammlung mit Freuden. Sie erkennt in ihnen ein hervorragendes Mittel für die erziehliche und gesundheitliche Entwicklung der heranwachsenden Jugend, wie für die Förderung der Volks- und Wehrkraft und hält es deshalb für geboten, dieselben in den Erziehungsrahmen planmäßig einzureihen.“

Im März hatte der Ausschuß ein Rundschreiben versandt mit einer sehr beherzigenswerten Besprechung, „Körperpflege und Tuberkulose“ betitelt.

Das Thema ist dann ausführlich von dem um die Spielbewegung hochverdienten Dr. med. F. A. Schmidt in Bonn behandelt worden in dem heurigen Jahrbuch für Volks- und Jugendspiele (dem XI. Jahrgang, bei R. Voigtländer in Leipzig, 365 S.), welches sich, wie seine Vorgänger, durch reichen

Inhalt auszeichnet und ein volles Bild von den leitenden Ideen der Bewegung und ihrer praktischen Ausführung im verflossenen Jahr giebt. Vielleicht von keiner pädagogischen Neuerung unserer Zeit kann man sagen, daß sie sich so stetig Bahn bricht und entwickelt, eine große Genugthuung für den seit vielen Jahren an der Spitze dieser Bestrebungen in Deutschland stehenden Mann, den unermüdlichen Hrn. von Schenckendorff. U.

Die XII. Jahresversammlung des Sächsischen Gymnasiallehrervereins.

Sie fand am 24. und 25. März zu Grimma unter Vorsitz des Rektors Dr. Gilbert statt.

Aus dem im Namen des Gesamtvorstandes erstatteten Bericht über das Vereinsjahr 1901/02 ist von allgemeinerem Interesse, daß der Vorstand sich mit der Frage beschäftigt hat, ob nicht eine Verschmelzung des Vereins mit dem sächsischen Realgymnasiallehrerverein angebahnt werden solle, und Hrn. Prof. Hartmann (vom König-Albert-Gymnasium in Leipzig) beauftragte, die für die Verschmelzung sprechenden Gesichtspunkte zusammenzustellen. Diese Darlegung, die, wie es heißt, im wesentlichen mit den Anschauungen aller Vorstandsmitglieder im Einklang steht, ist auf Seite 9—11 des in der Dürr'schen Buchhandlung zu Leipzig erschienenen Berichts über die heurige Jahresversammlung zu lesen. Die Ausführung des befürworteten Gedankens ist unseres Wissens noch nicht erfolgt.

Die erweiterte Vorstandssitzung am 24. beschäftigte sich am längsten mit der Frage der Haftpflicht. Es waren zwei Anträge gestellt, wonach der Verein, falls eines seiner Mitglieder ohne größeres Verschulden zur Haftpflicht herangezogen werden sollte, für diesen einzutreten hätte. Doch diese Vorschläge wurden abgelehnt und beschlossen: es solle vorläufig dem Einzelnen überlassen bleiben, ob er für solche Fälle sich bei einer Versicherungsgesellschaft versichern wolle. Dagegen solle „der Vorstand des Vereinsjahres 1892/93 mit den Vereinen anderer höherer Schulen Sachsens in eine Erörterung eintreten, ob eine gemeinsame Versicherung des Gymnasiallehrervereins im Zusammenschluß mit diesen einzugehen sei.“ In der Debatte über diesen Gegenstand wurde die Schrift des Dr. Külz über „die Haftpflicht des Lehrers“ erwähnt, wo überzeugend dargelegt werde, daß die Gefahr, haftpflichtig zu werden, nicht größer geworden sei, als vor Einführung des Bürgerlichen Gesetzbuches, daß die ganze Erregung von den Versicherungsgesellschaften künstlich großgezogen und der einzige Punkt, wo der Lehrer Befürchtungen hegen könnte, eine falsche Anwendung des Züchtigungsrechtes sei.

Am Nachmittag des gleichen Tages fanden die Abteilungssitzungen statt. In der Abteilung für alte Sprachen, Deutsch und Geschichte, hielt Prof. Dr. Fleischer von Grimma einen Vortrag über „das Tagebuch eines Bautzener Gymasiasten aus dem zweiten Jahrzehnt des XIX. Jahrhunderts.“ Es ist dies kein Geringerer als der berühmte Arabist Fleischer, der Vater des Vortragenden. Da diese Aufzeichnungen, wie in dem Versammlungsbericht gesagt wird, tiefe Einblicke in den ganzen damaligen Schulbetrieb, in die Methode des Unterrichts und seine Erfolge, in die Disziplin und ihre Handhabung in- und außerhalb der Schulwände thun lassen, so sollten Mitteilungen aus diesem Tagebuch nicht bloß dem in Grimma versammelten Kreise gegönnt, sondern veröffentlicht werden, zumal der Schreiber sicher schon als Knabe ein scharfer Beobachter war. Solche Schilderungen fehlen uns noch sehr, wenn wir uns von den Schulzuständen früherer Zeiten eine klare Vorstellung machen wollen, wogegen uns Reglemente überreichlich zur Verfügung stehen.

Prof. Dr. Stending von Wurzen sprach in derselben Sektion über die Bedeutung der antiken Sprachen im Gymnasialunterricht und legte dar, wie die altsprachlichen Studien auch in der Gegenwart am besten geeignet seien, die künftigen Mitglieder der leitenden Stände zu erziehen. Den Uebersetzungen ins Lateinische mißt er dabei als logischen Uebungen einen hohen Wert bei, unterschätzt aber, scheint es, die große Bedeutung der Uebertragung in die alten Sprachen als eines Hilfsmittels, um die Schüler zu raschem und sicherem Verständnis der antiken Autoren zu führen. Sonst würde er über die griechischen Versionen günstiger urteilen.

In der Abteilung für neuere Sprachen sprach Prof. Hartmann von Leipzig über den Gebrauch der fremden Sprache im neusprachlichen Unterricht des Gymnasiums. Er empfahl die möglichst reichliche Anwendung und erklärte sie schon von den ersten Stunden des Elementarunterrichts für möglich und wünschenswert. Als ein Buch, das diesem Zweck besonders gut diene, nannte er Hausknechts English Student. Dagegen äußerte er starke Bedenken gegen die in neuester Zeit erschienenen „einsprachigen Schulausgaben.“ Dem Unterzeichneten ist die Möglichkeit, von vornherein eine Fremdsprache im Unterricht zur Verwendung zu bringen, nirgends klarer geworden, als in den beiden von der Regierung des Khedive in Kairo gegründeten Lycées, dem französischen und dem englischen. Denn hier versuchen die Lehrer von der ersten Lektion an, sich mit den Schülern auf Französisch oder Englisch zu verständigen, obgleich doch der Abstand zwischen deren Muttersprache (dem Vulgärarabischen) und den zu erlernenden Idiomen ein ganz anderer ist, als der zwischen Deutsch und Englisch oder Französisch.

Herr Dr. Reum von Dresden sprach sich über den neusprachlichen Lektürebetrieb aus und riet, einen Unterschied zu machen zwischen der Lektüre, welche vorwiegend der Sprachaneignung dienstbar gemacht werden kann und solcher, die vornehmlich die Einführung in die Litteratur des fremden Volkes bezweckt, und verbreitete sich dann über das bei der ersteren einzuschlagende Verfahren. Wenn er dabei auch die an den Lehrer zu stellende Forderung besprach, daß er im Stande sein müsse, den Schülern die Texte wirklich gut vorzulesen, so berührte er einen ebenso wichtigen als wunden Punkt, wie auch Prof. Hartmann anerkannte. Die praktischen pädagogischen Uebungen an den Universitäten haben jedenfalls mehr, als bisher geschehen, ihr Augenmerk auf eine Vervollkommnung der angehenden Lehrer in dieser Hinsicht zu richten.

In der Abteilung für Mathematik und Physik sprach Prof. Häbler über die Definition der trigonometrischen Funktionen stumpfer und erhabener Winkel; in der für Religionsunterricht Oberlehrer Kahnis von Leipzig über den alttestamentlichen Unterricht auf dem Gymnasium. Die wichtigste der von ihm aufgestellten Thesen, denen, wie der Bericht sagt, von den Versammelten im wesentlichen beigestimmt wurde, lautet: „In den unteren Klassen sind die Schüler mit kritischen Fragen ganz zu verschonen. In den mittleren sind die zu vollem Verständnis unbedingt notwendigen kritischen Ergebnisse der Wissenschaft einfach mitzuteilen. Dagegen müssen in den oberen Klassen die wirklich gesicherten Ergebnisse der modernen Kritik eingehender besprochen und begründet werden.“

In der öffentlichen Sitzung am 25. März hielt Rektor Kämmel einen vortrefflichen Vortrag über die neuen Ausgrabungen auf dem Forum Romanum, der in Nr. 19 der Grenzboten vom 8. Mai ds. Js. abgedruckt ist, und Prof. Stending einen über das Thema: „Wie vergeistigt Goethe in seinen Dramen die der griechischen Mythologie entlehnten Motive?“ Der Redner wies eine frühere Verfahrungsweise Goethes und eine wesentlich verschiedene spätere nach und legte den Unterschied feinsinnig an

den beiden Fragmenten Prometheus und Pandora klar. Hoffentlich wird auch dieser Vortrag vollständig gedruckt; vorläufig müssen wir auf den Auszug in dem offiziellen Bericht S. 29 ff. verweisen. U.

Die XII. Landesversammlung des Württembergischen Gymnasiallehrervereins.

Ueber diese, die am 31. Mai in Cannstatt stattfand, enthalten die Südwestdeutschen Schulblätter, die das Organ auch des genannten Württemberger Vereins sind, in Nr. 6 u. 7 S. 229—240 einen ausführlichen, höchst lesenswerten Bericht aus der Feder des gegenwärtigen Vorstandes, Herrn Prof. Dr. Sigm. Herzog vom Eberhard-Ludwigs-Gymnasium in Stuttgart. Die längste Zeit beschäftigten die Versammlung, der auch der Unterzeichnete als Gast die Ehre hatte beizuwohnen, allerlei Standesfragen, insbesondere die der finanziellen Gleichberechtigung mit den übrigen akademisch gebildeten Beamten. Wir auswärtigen Gäste (es waren außer meiner Wenigkeit Direktor Keller von Freiburg und Dir. Dr. Kemmer aus Wimpfen) erfuhren da recht Unerfreuliches über die Abneigung der württembergischen Abgeordneten und der dortigen Presse, für die gerechten Ansprüche der höheren Lehrer einzutreten, was besonders bei der seit Jahrhunderten hervorragenden und geradezu sprichwörtlich gewordenen Tüchtigkeit des Gymnasiallehrerstandes in Württemberg als ein schweres Unrecht erscheinen muß[1]).

Gegenüber der Meinung, die infolge davon stark verbreitet bei den dortigen Kollegen scheint und die auch in der Diskussion der Cannstatter Versammlung zu Tage trat, daß man es zur Zeit aufgeben müsse, die Erfüllung durchaus billiger Forderungen zu erstreben[2]), war es wohl ganz gut (auch der Bericht stellt es so dar), daß die drei Nichtwürttemberger meldeten, wie man auch in Baden und Hessen schwer zu kämpfen gehabt, aber mit unentwegter Zähigkeit doch gute Erfolge erzielt habe und noch weiter zu erzielen hoffe. Wenn dabei der Berichterstatter bemerkt, ich hätte das mit viel Humor gethan, so möchte ich doch bemerken, daß mir die Angelegenheit heiliger Ernst, wie wenige andere, ist, und will mir erlauben, in dem folgenden Artikel über die Jahresversammlung des badischen Vereins akademisch gebildeter Lehrer zwei von mir in Cannstatt citierte Fälle mitzuteilen, welche zeigen, wie sich in diesem Kampf um die Rechte der Lehrer Komik und Tragik aufs engste miteinander verbinden können.

Der fachwissenschaftliche Vortrag, den die Cannstatter Versammlung hörte, behandelte dasselbe Thema wie der Kämmels in Grimma, die Neuheiten, welche der Spaten auf dem römischen Forum zu Tage gefördert. Und Prof. Dr. Ludwig aus Schwäbisch-Hall gestaltete seine Belehrung in einer Weise, welche durchaus geeignet war, die Anwesenden voll zu befriedigen — es sei denn, daß Jemand erwartet hätte, auch die Lösung des Rätsels auf der „tomba della critica dei Tedeschi," auf dem lapis niger, zu vernehmen.

Was aber unter dem Gebotenen wenigstens für die mit dem Württemberger Schulwesen nicht näher Bekannten das meiste Interesse hatte, war das am Schluß der Verhandlungen erstattete Referat und Correferat über die wissen-

1) Es muß dabei aber ausdrücklich bemerkt werden, daß der gegenwärtige württembergische Kultminister, Dr. von Weizsäcker, für die Wünsche und Rechte der Lehrer entschieden eingetreten ist.

2) Ungleich vertrauensvoller äußerte sich Oberstudienrat Rektor Dr. Egelhaaf und empfahl insbesondere die Einrichtung eines Preßausschusses des Vereins, wie er in Baden besteht.

schaftlichen Anforderungen beim Landexamen. Ist ja doch dieses Examen eine württembergische Besonderheit, die den Auswärtigen nicht sowohl nach ihrer ernsten Seite bekannt zu sein pflegt, als wegen allerlei komischer Vorkommnisse, wie da ist die Geschichte von dem griechischen Beichtzettel, dem Verzeichnis von Gewissensfragen, die ein Examinand gemäß dem Rat seines bisherigen Lehrers bei Durchsicht seines griechischen Scriptums an sich zu stellen hatte, oder die Historie von den lateinischen Choleraexerzitien im Jahre 1866. Welche gute Wirkungen aber die Einrichtung dieses Prüfungssiebs übt und was im Einzelnen gefordert wird, wissen die wenigsten Nichtwürttemberger. Die Diskussion über das Thema mußte wegen Zeitmangels auf die Versammlung des nächsten Jahres verschoben werden, und auf Grund unmittelbarer oder mittelbarer Kenntnisnahme soll dann von uns über den Verlauf berichtet werden. U.

XVII. Jahresversammlung des Badischen Vereins der akademisch gebildeten Lehrer.

Dieser Verein ist älter als der sächsische und der württembergische, und seine Geschichte, wenn ich nicht irre, mannigfaltiger. Wichtiger ist, daß dieselbe einen höchst erfreulichen, stetigen Fortschritt der Bestrebungen des Vereins zeigt. Der reichhaltige Bericht über den Verlauf der diesjährigen Verhandlungen in den Südwestdeutschen Schulblättern Nr. 6/7 S. 217—229 wird bei jedem, dessen Herz für Standesinteressen schlägt, den erfreulichsten Eindruck hervorrufen. Wie anders haben sich doch allmählich infolge unablässigen Bestehens auf den berechtigten Forderungen die Dinge gestaltet, wie anders, als sie noch am Ausgang der 80er und am Anfang der 90er Jahre standen. Die Erinnerung an jene Zeiten war es, die den Unterzeichneten in der Versammlung der württembergischen Kollegen zu dem Ausspruch veranlaßte, daß die höhere Lehrerschaft in Baden früher gleichfalls nicht auf Rosen gebettet gewesen sei und manchen Widerstand habe überwinden müssen. Wenn ich dazu zwei Beispiele anführte, so mögen diese auch hier stehen zur Illustration der Thatsache, daß die Verhältnisse sich gewandelt, und zum Ansporn für Solche, die noch stark zu kämpfen haben.

Als 1888 den badischen Lehrern der Entwurf eines neuen Beamtengesetzes neben Besserung ihrer materiellen Lage doch zugleich eine entschiedene Zurücksetzung im Vergleich mit anderen akademisch gebildeten Beamten brachte, wurde von einer Kommission unseres Vereins eine Denkschrift verfaßt, in der die Gründe widerlegt wurden, aus denen man die Berechtigung eines Besoldungsunterschiedes zwischen den Professoren der Mittelschulen und anderen ihnen nach ihrer Vorbildung gleichstehenden Beamten herzuleiten suchte. Ganz in der gleichen Weise, wie das neun Jahre später der Vorstand des Landesvereins akad. gebildeter Lehrer im Großherzogtum Hessen that, wurden die Behauptungen von dem reichlichen Nebenerwerb der Lehrer, von dem früheren Eintreten ihrer definitiven Anstellung, von dem weniger anstrengenden Charakter ihres Berufs in ihrer Unbegründetheit dargethan und schließlich darauf hingewiesen, welcher Schaden auch der Schule und dem Staat aus einer Zurücksetzung der höheren Lehrerschaft erwachsen müßte. Wir glaubten auf eine Wirkung unserer Darlegung rechnen zu dürfen. Doch auch Baden besaß damals einen Finanzminister, der schwerhörig war, wenn es sich um die Besserstellung der Lehrer handelte. Ich begab mich als damaliger Vorsitzender des Vereins zu ihm und wurde zunächst mit der Frage begrüßt, ob ich käme um zu agitieren. Das bejahte ich mit dem Zusatz, daß man für eine gute Sache nicht bloß agitieren könne, sondern

müsse. Als ich dann Beschwerde und Wunsch meiner Kollegen vorgetragen hatte, erhielt ich zur Antwort, bei dem Idealismus, von dem die akad. gebildeten Lehrer schon durch ihr nahes Verhältnis zur Wissenschaft erfüllt sein müßten, sei es schwer verständlich, wie sie auf Beseitigung von nicht bedeutenden Gehaltsunterschieden einen solchen Wert legen könnten. Worauf ich: „Offenbar stehen doch die Universitätsprofessoren noch in näherem Verhältnis zur Wissenschaft als die große Mehrzahl der Mittelschulprofessoren. Darf ich fragen, was Excellenz bei denen bezüglich der Nichtachtung von Gehaltsunterschieden für Erfahrungen gemacht haben?" Und Excellenz: „Ach, das sind die schlimmsten Erfahrungen, die ich gemacht!"[1]) Der Schluß des interessanten Kolloquiums aber bestand darin, daß der Gehaltstarif nun einmal geregelt sei und keine Abänderung vertrage. — Danach waren zwei Jahre vergangen. Ich hatte am Schluß der Berliner Schulkonferenz mit freudiger Erregung die Worte des Kaisers gehört, daß die äußeren Verhältnisse des Lehrerstandes, wie dessen Rang- und Gehaltsverhältnisse von nun an eine andere Regelung erfahren sollten. Seine Königliche Hoheit der Großherzog von Baden, der geruhte, sich von mir mündlich Bericht über die Konferenz erstatten zu lassen, gab seiner Uebereinstimmung mit den kaiserlichen Worten in gütigster Weise Ausdruck. Bald danach sprach ich über den gleichen Punkt mit einem höheren Verwaltungsbeamten und hörte dabei das merkwürdige Wort: „Die Begabteren wenden sich doch dem juristischen Beruf zu." Die Sache konnte scherzhaft gewandt werden, indem ich fragte, ob der Andere das mit besonderem Bezuge auf sich und mich sage, worauf von beiden Seiten gelacht wurde. Aber eine Erfahrung hatte ich doch auch hier gemacht.

Nun glaube ich behaupten zu dürfen, daß solche tragikomische Erlebnisse, wie die eben mitgeteilten, jetzt schwerlich mehr bei uns vorkommen dürften, und höchst erfreulich ist es, sagen zu können, daß es juristische Mitglieder der zweiten badischen Kammer sind, deren kräftiger Unterstützung es wesentlich mit zu verdanken ist, wenn die Gleichstellung der akad. gebildeten Lehrer mit den Richtern in Baden einer uneingeschränkten Erfüllung entgegengeht. Unter den Standesgenossen aber, welche für Hebung der finanziellen Verhältnisse und des Ansehens der badischen höheren Lehrerschaft in den letzten Jahren erfolgreich gewirkt haben, ragen zweifellos hervor der gegenwärtige Vorsitzende, Direktor E. Keller, und die zwei langjährigen verdienten Vorstandsmitglieder, der Vereinskassier Professor Claasen und der Mitredaktor der Vereinszeitschrift, Professor (nunmehr auch Direktor) Keim, dem durch die heurige Jahresversammlung der Dank der Kollegen mit Fug und Recht ganz besonders ausgesprochen worden ist.

Die Lektüre des Jahresberichts des Vorsitzenden in den Südwestdeutschen Schulblättern möchten wir auch denen empfehlen, bei welchen die Verhältnisse wesentlich anders liegen: vieles darin hat doch allgemeinere Bedeutung. Unter den Bemerkungen für die Zukunft scheint uns besonders beachtenswert die folgende: „Dringend nötig ist es, daß Versuche, eine Schulart auf Kosten der anderen zu empfehlen, vermieden werden: solche Schritte können einer sehr unliebsamen Konkurrenz und einem unlauteren Wettbewerb gleichsehen und würden die Kraft der Gesamtheit nur schwächen".

Uebrigens machen wir auch auf die in der Versammlung gehaltenen Vorträge aufmerksam, über die mehr oder minder genaue Referate in Nr. 6/7 und

1) Hiermit ist eine Stelle in dem vielbesprochenen Briefe des verstorbenen Kultusministers Dr. Bosse zu vergleichen: „Endlich wird ja doch auch die minderwertige Behandlung der höheren Lehrer durch Miquel aufhören. Ich habe als Minister für sie im Staatsministerium gekämpft, bis es fast zur Explosion kam .... Ich mache es mir noch heute zum Vorwurf, daß ich die Sache nicht bis zum Bruch getrieben habe. Miquel verweist die höheren Lehrer auf ihren Idealismus. Gut. Dann muß man sie aber nicht wie Schuhputzer behandeln."

Nr. 8 der Vereinszeitschrift sich finden. Hofrat von Duhn sprach über Delphi, Geh. Hofrat Bütschli zu gleicher Zeit über die mikroskopische Tierwelt des Süßwassers, der erstere unter der Anwendung des Skioptikons, der letztere unter der eines Projektions-Mikroskops. Ebenso fanden später neben einander ein Vortrag des Professor Dr. Pfeffer von Karlsruhe über den modern-fremdsprachlichen Unterricht nach der Reformmethode und ein Bericht des Professor Dr. Sachs von Baden-Baden über einen Ausflug in die Sahara statt. Den Schluß aber bildete für die meisten die Periegese in dem Heidelberger Schloß durch den gegenwärtigen ersten Kenner unserer Stadt und ihrer Umgegend, Professor Dr. Karl Pfaff, der sich in den letzten Jahren zugleich große Verdienste um die Kunde der Vorzeit durch die von ihm geleiteten Ausgrabungen in und um Heidelberg erworben hat (sieh das Korrespondenzblatt des Gesamtvereins der deutschen Geschichts- und Altertumsvereine vom Jahr 1901). Bei dem Rundgang durch die Ruinen des Schlosses äußerte sich Pfaff natürlich auch über die thatsächlich jetzt die ganze gebildete Welt erregende Frage der Erhaltung des Otto-Heinrichs-Baus. Man findet den Kern dieser durch ruhige Erwägung ausgezeichneten Aeußerung S. 228 ff. des Versammlungsberichtes. U.

Zur Frage des allgemeinen deutschen Oberlehrervereins.

Auch über diese Frage fanden Aeußerungen auf der württembergischen und der badischen Versammlung statt. Im allgemeinen dürften unsere Leser wissen, worum es sich handelt. Wie vom Landesverein der akad. gebildeten Lehrer Hessens die Anregung zur Schröderspende ausgegangen ist, so von seinem gegenwärtigen Vorsitzenden, dem Hrn. Oberlehrer Block in Gießen, auch die Anregung dazu, durch Gründung eines deutschen Oberlehrervereins und durch Einrichtung von allgemeinen Oberlehrertagen einen dauernden Zusammenschluß aller akad. gebildeten Lehrer Deutschlands herzustellen. Der Genannte hat dies zuerst gethan in einem Vortrag, den er bei der Hauptversammlung des hessischen Vereins i. J. 1901 gehalten und der in den Südwestdeutschen Schulblättern desselben Jahres Nr. 5 abgedruckt ist; sodann hat er in dem Korrespondenzblatt für den akad. gebildeten Lehrerstand v. J. 1902 Nr. 10 gewisse Bedenken zu widerlegen gesucht. In ausführlicher Weise sekundiert aber hat ihm Oberlehrer Dr. E. Schwarz von Mainz mit einem Artikel in der Beilage zur Münchener Allgemeinen Zeitung vom 2. Mai 1902 Nr. 101. Die letzteren beiden Aeußerungen sind auch in Nr. 6/7 des laufenden Jahrgangs der Südwestdeutschen Schulblätter zu finden. Derselben Zeitschrift entnehmen wir ferner folgende Angaben über die Antworten, die dem Oberlehrer Block auf ein Rundschreiben zugegangen sind, welches er an die Vorsitzenden sämtlicher deutscher Provinzial- und Landesvereine gerichtet hatte um festzustellen, wie man in den verschiedenen Teilen Deutschlands über den von ihm gemachten Vorschlag denke. Direkt ablehnend haben sich verhalten: Bayern und die preuß. Provinzen Schlesien, Pommern, West- und Ostpreußen; unbedingt anerkennend: Elsaß-Lothringen, Thüringen, Sachsen-Weimar, Sachsen-Meiningen, Braunschweig, Anhalt, Lübeck und die Provinzen Rheinlande und Schleswig-Holstein, sowie der Berliner Gymnasiallehrerverein; prinzipiell zustimmend, aber mit verschiedenen Bedenken: Königr. Sachsen, Württemberg, Baden, Oldenburg, Sachsen-Altenburg, Hamburg, Bremen und die Provinzen Hessen-Nassau, Hannover, Sachsen, Posen. — Auf der Cannstatter Versammlung vom 31. Mai wurde folgender Antrag des Vereinsausschusses einstimmig angenommen: „Die Landesversammlung des Württembergischen Gymnasiallehrervereins begrüßt den Gedanken, alle

akademischen Lehrervereine zu einem sogenannten Oberlehrerverein zusammenzuschließen, wenn sie auch die entgegenstehenden Schwierigkeiten nicht verkennt, und ermächtigt den Ausschuß, mit den betreffenden Brudervereinen behufs Einrichtung einer befriedigenden, ganz Deutschland umfassenden Organisation in Verhandlung zu treten". — Auf der badischen Jahresversammlung sprach sich der Vorsitzende über die Angelegenheit, ohne Widerspruch zu finden, folgendermaßen aus: „Es ist vom hessischen Verein der Vorschlag eines Zusammenschlusses aller Vereine akad. gebildeter Lehrer zu einem großen deutschen Vereine ausgegangen. Nach und nach wird sich das von selbst ergeben, zunächst aber muß jeder Verein seine Kräfte selbst noch zu eigener Verfügung haben und ausnützen. Einstweilen dürfte ein gegenseitiger Austausch von Schriften und Besuchen, wie der heutige der hessischen Kollegen, sowie gelegentliche Besprechungen der Vereinsvorstände dem Bedürfnis genügen, bis einmal große deutsche Oberlehrertage stattfinden können".

Wir haben uns in dieser Zeitschrift zu der Sache zu äußern guten Grund. Am Schluß des § 1 der Statuten des deutschen Gymnasialvereins stehen die Worte: „Der Verein sieht es ferner als seine Aufgabe an, für die Standesinteressen der akad. gebildeten Lehrer einzutreten". Und, was hier gesagt, ist zwar nicht mit Eingaben an Behörden und Landstände ausgeführt worden (denn das muß den Landes- und Provinzialvereinen überlassen werden), wohl aber mit Aussprachen auf einzelnen unserer Jahresversammlungen und mit einer größeren Reihe von Aufsätzen in dieser Zeitschrift, die in dem Inhaltsverzeichnis über die ersten 12 Jahrgänge S. 49 ff. bezeichnet sind, und zwar meist mit solchen, die einzelne Staaten (Preußen, Bayern, Sachsen, Württemberg, Baden, Hessen) betreffen, aber auch einmal mit einer vergleichenden Uebersicht über die Gehaltsverhältnisse der ständigen Lehrer an den Mittelschulen der bedeutenderen deutschen Staaten (Jahrg. VI 174). Auch eine nähere Verbindung der verschiedenen Landesvereine unter einander ist von uns schon besprochen worden. In Jahrg. VIII (1897) S. 46 erlaubten wir uns darüber zu schreiben: „Es ist zwischen den Vereinen, die in den verschiedenen deutschen Staaten Lehrer der höheren Schulen verbinden, für Erledigung von Standesfragen ein Kartellverhältnis vorgeschlagen und zum teil schon thatsächlich eingetreten, im Austausch der Vereinsschriften bestehend und in der gegenseitigen Einräumung des Rechts, daß Mitglieder des einen Vereins den Versammlungen des anderen als Gäste beiwohnen dürfen. Ausgegangen ist die Anregung hierzu von Herrn Oberlehrer K. Rollfuß am Wettiner Gymnasium zu Dresden. Daß wir diesem Gedanken von ganzem Herzen zustimmen und seine Ausführung als sehr förderlich für die gemeinsame Sache ansehen, brauchen wir kaum zu sagen. Uebrigens hat ein Verhältnis, wie das vorgeschlagene, zwischen einzelnen Vereinen schon bestanden. Aber entschieden weiter würde doch führen die Ausdehnung solches Zusammenhaltens über ganz Deutschland". Und als ich auf der XII. Jahresversammlung des badischen Vereins die Sache zur Sprache brachte, wurde von allen Seiten anerkannt, wie wünschenswert es sei, wenn ein regelmäßiger Schriftenaustausch und häufiger gegenseitiger Besuch zwischen sämtlichen Mittelschullehrer-Vereinen stattfinde.

Nun wollen die hessischen Kollegen aber entschieden weitergehen: daß man einen, wenn möglich, alle Oberlehrer Deutschlands umfassenden Verein schaffe, in bestimmten Zeitabständen einen allgemeinen Oberlehrertag abhalte und ein Vereinsorgan gründe; und ich bin weit entfernt, die Vorteile, welche mit dem Gelingen solches Planes verbunden sein würden, und die Oberl. Schwarz beredt entwickelt hat, zu verkennen, bin auch keineswegs einer von denen, welche fürs Abwarten sind bei Dingen, die als zweckmäßig erkannt worden, — in meinem vorgerückten Alter noch weniger als früher. Doch ich muß mir andererseits

sagen, daß auch nur ein halbes Fiasco bei dieser Sache sehr bedauerlich wäre, weil ein Hauptvorteil, den man erwünscht, eine Hebung des Ansehens und Einflusses des ganzen Standes ist. Daher scheint mir Vorsicht angebracht, und daß man nicht übersehe, welche Dinge die Ausführung des Planes hemmen können, z. B. die gegenüber der bestehenden Vereins- und Zeitschriftenflut nicht unberechtigte Abneigung, einem neuen Verein beizutreten, eine Zeitschrift mehr zu lesen. Vielleicht dürfte es das beste sein, von einem neuen Organ, vorläufig wenigstens, abzusehen und nur zu versuchen, ob es gelingt, einen deutschen allgemeinen Oberlehrertag mit zahlreicher Beteiligung aus den verschiedenen Gauen zu Stande zu bringen. Dafür könnte man aber zweckmäßigerweise nur ein Jahr in Aussicht nehmen, in welchem keine Deutsche Philologen- und Schulmännerversammlung stattfindet, also nicht 1903. Als Ort würde sich am besten natürlich eine Stadt Mitteldeutschlands eignen. Daß die zu besprechenden Themen in erster Linie Standesangelegenheiten betreffen würden, leuchtet ein. Aber mit Recht bemerken Schwarz und Block, daß auch einer Reihe didaktischer Fragen das allgemeine Interesse entgegenkommen würde; nur wäre es sehr unpraktisch, solche zu wählen, bei denen voraussichtlich Meinungsverschiedenheit in erregter Weise zum Ausdruck käme. U.

Von den Ortsgruppen des deutschen Gymnasialvereins.

Den „Hamburger Nachrichten" entnehmen wir einen Bericht über die erste Sitzung der Hamburger Ortsgruppe im vorigen Winter.

Prof. Dr. Röttiger, Lehrer der neueren Sprachen am Wilhelmsgymnasium, behandelte die Frage: „Wie hat sich der Unterricht im Französischen auf dem Gymnasium zu gestalten, um denselben nutzbringend zu machen, ohne den wissenschaftlichen Charakter des Unterrichtes zu gefährden?" Daß auf dem Gymnasium der wissenschaftliche Charakter des Unterrichtes auch im Französischen gewahrt werden muß, bedarf keiner Begründung. Eine ebenso berechtigte Forderung ist aber andererseits, daß dieser Unterricht nutzbringend für das Leben gestaltet werde. Auf welche Weise sind beide Ziele zu erreichen? Jedenfalls nicht bloß durch die „imitative", „direkte" sog. Reformmethode! Für die sechsklassige Realschule mag diese Methode, welche ihr Hauptziel in der Sprechfähigkeit sieht, am Platze sein, an den höheren Lehranstalten, welche für die Universität vorbereiten sollen, ist eine vermittelnde Methode geeigneter, welche das Bewährte der alten grammatischen Methode mit dem Guten der neuen imitativen Methode zu verbinden weiß. Im Vordergrund des Unterrichtes stehen einerseits die Aneignung der sprachlichen Gesetze, andererseits die Bekanntschaft mit den Kulturerscheinungen, welche die Geschichte des französischen Volkes darbietet, und die in seinen Geistesprodukten zum Ausdruck kommen. Ein Verständnis der modernen Schriftsteller und des gegenwärtigen Charakters des französischen Volkes muß erstrebt werden durch Zurückgehen auf die Geisteserzeugnisse der früheren Perioden vom 17. Jahrhundert an, wobei das Eingehen auf die wichtigsten Abschnitte der französischen Litteratur- und Kulturgeschichte sich von selbst ergiebt. Zur Aneignung der sprachlichen Gesetze ist ein systematischer Betrieb der Grammatik nicht zu entbehren, denn nur durch die Einsicht in den Zusammenhang eines grammatischen Systems haften die sprachlichen Gesetze im Geiste der Schüler. Die bloß imitative Methode genügt dafür so wenig, wie die Erkenntnis eines historischen Zusammenhanges erzielt werden kann durch die noch so reichliche, aber ungeordnete Mitteilung von Thatsachen aus der Landeskunde, der Geschichte u. s. w. — Natürlich dürfen die Sprechübungen nicht vernachlässigt werden. Ihr erstes Ziel ist eine gute Aussprache. Als

Hülfsmittel kommen Phonetik und transscribierte Texte für den Schulgebrauch nicht in Betracht; wohl aber muß auf gute Aussprache und gutes Lesen in der Muttersprache, woran es leider so häufig fehlt, das größte Gewicht gelegt werden; indes vor allem ist zu fordern, daß durch alle Klassen der Unterricht von Fachlehrern erteilt werde, die die französische Sprache beherrschen. — Bei der Lektüre kann die Uebertragung aus dem Französischen ins Deutsche nicht entbehrt werden, vor allem bei allen schwierigen Stellen und bei Schriftwerken, die dem Schüler ohne gründliche Erklärung nicht verständlich sind. Sonst wird der Zweck der Lektüre, die Schüler „in die Gedankenwelt fremder Geisteshelden einzuführen und so ihr eigenes geistiges Niveau zu heben", nicht erreicht. — Das Uebersetzen aus dem Deutschen ins Französische ist für die Befestigung des Wortschatzes und der Grammatik unentbehrlich und wird daher auch von Vertretern der Reformmethode vielfach geübt. Auf den Hamburger Gymnasien ist deshalb die Uebersetzung aus dem Deutschen ins Französische als Prüfungsarbeit beibehalten worden. Vielleicht würde es sich empfehlen, der neuen bayrischen Prüfungsordnung folgend „die schriftliche Uebersetzung eines französischen Prosatextes von mäßiger Schwierigkeit in das Deutsche" hinzuzufügen, gewissermaßen als Ausgleich für schwächere Leistungen in der französischen Uebersetzungsarbeit. — Die Ergebnisse seines Vortrages brachte Referent in zehn Thesen zum Ausdruck, von denen wenigstens die beiden letzten erwähnt seien: 1. Es ist unumgänglich notwendig, daß der Unterricht auf allen Stufen in den Händen von Fachlehrern liegt, welche die französische Sprache beherrschen, was bis jetzt leider nicht der Fall ist. 2. Es erscheint geboten, daß diesen Fachlehrern in gemessenen Zeitabschnitten Gelegenheit zum Aufenthalt im Ausland gegeben wird, damit sie im Lande selbst die naturgemäß in ihrer Sprachfertigkeit entstehenden Lücken ausfüllen können.

An den Vortrag knüpfte sich eine längere Debatte, an der sich die Herren Dr. Urtel, Direktor Wegehaupt, Professor Dr. Wendt und der Vorsitzende, Herr Präsident Dr. Martin, beteiligten. Den Ausführungen des Herrn Prof. Dr. Wendt, der sich als Vertreter der radikalen Reform bekannte, trat Herr Prof. Dr. Röttiger in längerer Darlegung entgegen.

Im April hielt Prof. Dr. Geffken in einer Zusammenkunft derselben Ortsgruppe einen Vortrag über „Griechische Kultur in der modernen", der in den Grenzboten gedruckt werden wird. Ueber diesen, wie über Sitzungen der Frankfurter Ortsgruppe, soll Bericht in dem letzten Heft des Jahres folgen.

Aus den Verhandlungen des Preuß. Abgeordnetenhauses vom 24. und 25. April 1902.

Aus der Diskussion über die Berechtigungsangelegenheit, die an den obengenannten Tagen in der preußischen II. Kammer stattfand, scheint es angemessen, alles von Herrn Ministerialdirektor Dr. Althoff Gesprochene hier wörtlich nach dem stenographischen Protokoll zum Abdruck zu bringen. Voraus schicken wir den Inhalt der Reden, durch die seine Aeußerungen veranlaßt sind, und in einer Anmerkung stellen wir die für die behandelten Fragen wichtigen Erlasse und akademischen Ankündigungen zusammen.[1])

---

1) Aus der Bekanntmachung der Minister der Justiz und des Unterrichts betr. die Zulassung zum Rechtsstudium vom 1. Febr. 1902:

„1. Die geeignetste Anstalt zur Vorbildung für den juristischen Beruf ist das humanistische Gymnasium. — 2. Zu dem Rechtsstudium werden außer den Studierenden, welche das Zeugnis der Reife von einem deutschen humanistischen Gymnasium besitzen, auch solche Studierende zugelassen, welche das Zeugnis der Reife von einem deutschen Realgymnasium oder von einer preuß. Oberrealschule erworben haben."

In der Sitzung vom 24. April hatte zunächst der Abgeordnete von Knapp behauptet, daß durch neuerdings ergangene erschwerende Bestimmungen die Gleichberechtigung wenigstens der Oberrealschulabiturienten zum Studium der Medizin und der Jurisprudenz zum Teil illusorisch geworden sei, und zwar in

---

Aus dem Erlaß, den der Unterrichtsminister im Einverständnis mit dem Minister der Justiz unter dem 5. April an sämtliche Universitätskuratoren betreffs der von Studierenden der Rechte unter Umständen nachzuholenden Vorkenntnisse erlassen hat:

„2. Studierende, welche auf Grund des Zeugnisses der Reife einer realistischen Lehranstalt aufgenommen werden, sind bei der Einschreibung in der juristischen Fakultät ausdrücklich darauf hinzuweisen, a) daß es ihnen bei eigener Verantwortung überlassen bleibe, sich die für ein gründliches Verständnis der Quellen des römischen Rechtes erforderlichen sprachlichen und sachlichen Vorkenntnisse anderweit anzueignen, b) daß in Aussicht genommen ist, bei der Einrichtung des juristischen Studiums Vorkehrungen zu treffen, wonach sie sich über die zu a) gedachten Vorkenntnisse auszuweisen haben. — 3. Die gleiche Eröffnung ist auch denjenigen Studierenden der Rechte zu machen, welche zwar das Zeugnis der Reife eines Gymnasiums besitzen, in demselben aber für des Lateinische nicht wenigstens das Prädikat genügend aufzuweisen haben."

Erlaß des Unterrichtsministers an sämtliche Universitätskuratoren über Anfangskurse im Griechischen für Studierende der juristischen, medizinischen und philosophischen Fakultät vom 10. April 1902:

„Nach den Erweiterungen, welche die Berechtigung zum Universitätsstudium für die juristische, medizinische und philosophische Fakultät zu Gunsten der realistischen Lehranstalten in den letzten Jahren erfahren hat, erscheint es angezeigt, daß die auf diesen Lehranstalten vorgebildeten Studierenden auf der Universität in jedem Semester Gelegenheit erhalten, ihre Vorbildung nach Seiten des Griechischen hin zu ergänzen. Ich beabsichtige deshalb, für alle preuß. Universitäten Einrichtungen dieser Art zu treffen. Für Berlin hat es der Privatdoz. Dr. Helm auf diesseitige Veranlassung übernommen, dementsprechend vom nächsten Semester ab Anfangskurse im Griechischen in der Weise zu halten, wie dies auf der beifolgenden Ankündigung näher angegeben ist. — Die Herren Kuratoren ersuche ich, mit dem Dekan der philosophischen Fakultät so schleunig wie möglich zu dem Zweck in Verbindung zu treten, damit auch für die dortige Universität noch für das nächste Semester ein Anfangskursus im Griechischen nach demselben Plan angekündigt wird. — Sobald hiernach die Ankündigung des Kursus erfolgt ist, wollen Sie gefälligst die Dekane der beteiligten drei Fakultäten ersuchen, die Studierenden der Fakultät durch Anschlag am schwarzen Brett in empfehlender Weise auf diesen Kursus aufmerksam zu machen."

Ankündigung eines griechischen Kursus von Privatdoz. Dr. Helm in Berlin für das Sommersemester 1902:

„Anfangskursus im Griechischen, verbunden mit schriftlichen Arbeiten, dreistündig: Dienstag, Donnerstag, Freitag 8—9 Uhr, bestimmt für Studierende der juristischen, medizinischen und philosophischen Fakultät, die aus realistischen Lehranstalten hervorgegangen sind. Als Ziel wird erstrebt die Fähigkeit, Xenophon und Homer zu lesen. Die Zahl der Zuhörer ist beschränkt auf 25. Sollten sich mehr melden, so bin ich erbötig, auch für die Einrichtung weiterer gleichartiger Kurse Sorge zu tragen."

Erlaß des Unterrichtsministers an sämtliche Universitätskuratoren über Kurse zur sprachlichen Einführung in die Quellen des römischen Rechtes vom 12. April 1902:

„Mit Rücksicht auf die Bestimmungen in Nr. 2 u. 3 der Bekanntmachung vom 5. April sind an der hiesigen Universität auf diesseitige Veranlassung Kurse zur sprachlichen Einführung in die Quellen des römischen Rechts eingerichtet worden. Dieselben sollen vorzugsweise denjenigen Studierenden der Rechtswissenschaft zu gute kommen, welche aus realistischen Lehranstalten hervorgegangen sind oder nach ihrem gymnasialen Reifezeugnis nicht die vollen Zielleistungen im Lateinischen erreicht haben. Das Nähere über den Plan dieser Kurse ergiebt sich aus der in einem Abdruck beigefügten Ankündigung vom 8. April d. J. — Ich lege entschiedenen Wert darauf, daß auch an den anderen preuß. Universitäten, und zwar schon von Beginn des bevorstehenden Sommersemesters an gleichartige Kurse, genau nach demselben Plane, sei es bei der juristischen, sei es bei der philosophischen Fakultät, eingerichtet werden."

Beilage zu dem vorstehenden Erlaß:

„Für das bevorstehende Sommersemester kündigt Prof. Dr. Bernhard Kübler [der juristischen Fakultät angehörig] an:

Kursus I zur sprachlichen Einführung in die Quellen des römischen Rechts mit schriftlichen Arbeiten, Montags, Dienstags, Donnerstags 10—11 Uhr, privatissime (mit Beschränkung auf 25 Teilnehmer; sollten zahlreichere Meldungen eingehen, so wird für die Veranstaltung weiterer Kurse gesorgt werden)."

„Ueber den Plan dieser neuen Einrichtung, die sich über zwei Semester erstreckt und

erster Linie dadurch, daß wider Erwarten zu dem erforderlichen Maß von Latein noch Kenntnis der griechischen Sprache bis zum Verständnis des Xenophon und Homer verlangt werde, was in diesem Umfang von Oberrealschulabiturienten, selbst wenn sie sich Latein bis zu einem gewissen Grad während der Schulzeit angeeignet hätten, kaum zu erfüllen sein werde. Die Bewältigung der zwei antiken Sprachen, die eines gründlicheren Studiums als andere Fächer bedürften, könne jedenfalls in den zwei dafür bestimmten Semestern auf der Universität nicht erreicht werden. Ein älterer Philologe, dem die Leitung eines humanistischen Gymnasiums und einer Realschule unterstehe, habe dem Redner gesagt, der jetzt den Realabiturienten eröffnete Weg zum juristischen und medizinischen Studium sei eher eine Erschwerung als eine Erleichterung gegenüber der bisherigen Praxis, wonach diese jungen Männer nach Absolvierung der realistischen Schule noch einige Zeit ein humanistisches Gymnasium besucht hätten. Redner bittet, daß von dem Nachweis griechischer Kenntnisse bei den realistisch vorgebildeten Juristen, wie Medizinern ganz abgesehen werde, und daß bei Realgymnasialabiturienten, die sich der Jurisprudenz zuwendeten, die lateinischen auf ihrer Schule erworbenen Kenntnisse als hinreichend gelten möchten und nur von dem aus einer Oberrealschule kommenden Juristen der Nachweis verlangt werde, daß er das zum Verständnis des jus romanum erforderliche Maß von Latein besitze.

Sodann drückt auch der Abg. Wetekamp sein Erstaunen darüber aus, daß die Regierung nun auf einmal wieder Griechisch zu verlangen scheine von denen, die vom Realgymnasium oder von der Oberrealschule zum Studium der Jurisprudenz oder der Medizin abgingen. Bei dem, was zuerst über die von einer realistischen Anstalt kommenden Studierenden verfügt worden sei, habe doch wohl Jeder nur daran gedacht, daß sich diese dasjenige Maß von lateinischen Kenntnissen aneignen sollten, das zum Studium des corpus juris notwendig sei. In den jüngsten, zum Teil ja sehr ungünstig ausgefallenen Urteilen bedeutender Juristen über Realschulbildung sei doch niemals die Rede davon, daß für das Studium der Jurisprudenz das Griechische notwendig sei.[1]) Wenn nun wirklich die Kenntnis des Griechischen von den Studierenden der Jurisprudenz und sogar von denen der Medizin verlangt werden sollte, so würde dies eine große Enttäuschung derer sein, die sich an dem Kampfe um die Gleichberechtigung beteiligt hätten. Redner meinte ferner: die für das Lateinische und Griechische

aus Kursus I und II besteht, wird folgendes bemerkt: § 1. Der Kursus ist in erster Linie bestimmt für solche Studierende der Rechtswissenschaft, welche aus realistischen Lehranstalten (Realgymnasium und Oberrealschule) hervorgegangen sind, daneben auch für Gymnasialabiturienten, die im Lateinischen nicht wenigstens das Prädikat „genügend" aufzuweisen haben. — § 2. Als Gegenstand des Kursus I kommen in Betracht lateinische Quellenstellen, im Kursus II daneben auch einige griechische. — § 3. Die beiden Kurse sind insofern selbstständig, als sie bei verschiedenen Lehrern und auf verschiedenen Universitäten gehört werden können. — § 4. Zu Kursus I werden ohne weiteres zugelassen Abiturienten der Gymnasien und Realgymnasien. Abiturienten der Oberrealschulen haben sich bei dem Leiter des Kursus darüber auszuweisen, daß sie lateinische Kenntnisse sich in dem Umfange angeeignet haben, wie er der Reife für Prima des Realgymnasiums entspricht. — Zu Kursus II werden nur diejenigen zugelassen, die ein Zeugnis über erfolgreichen Besuch von Kursus I gemäß § 5 vorlegen, und zwar ohne weiteres Abiturienten der Gymnasien, dagegen Abiturienten von Realgymnasien und Oberrealschulen nur unter der Voraussetzung, daß sie ein Zeugnis über erfolgreichen Besuch des Anfangskursus im Griechischen beibringen oder nachweisen, daß sie auf andere Weise ein entsprechendes Maß von Kenntnissen der griechischen Sprache sich angeeignet haben. — § 5. Die Zahl der Teilnehmer ist bei jedem Kursus auf 25 beschränkt. Ueber Fleiß und Erfolg wird den Teilnehmern jedes Kursus am Schluß des Semesters ein Zeugnis vom Leiter erteilt."

1) Das ausführlichste Gutachten, das Gierkesche, mit dem andere Befragte sich vollkommen einverstanden erklärt haben, enthält den Satz: „Der griechische Sprachunterricht ist für den künftigen Studierenden der Rechte unentbehrlich." Siehe den Abdruck der Gutachten im Jahrg. XI des Hum. Gymn. S. 178—200.

an den Universitäten eingerichteten Einführungskurse seien zwar dankbar anzuerkennen, aber man dürfe dabei nicht stehen bleiben, sondern müsse auch solche einführende Kurse für neuere Sprachen und für die Naturwissenschaften einrichten. Ziemlich für jeden Studierenden sei Kenntnis des Englischen außerordentlich erwünscht. Für den Juristen sei ferner heutzutage eine ziemlich eingehende Kenntnis der Naturwissenschaften ganz unumgänglich notwendig. Ebenso sei auch für Theologen Kenntnis der naturwissenschaftlichen Grundlehren durchaus erforderlich. Es sei wirklich erstaunlich, was für übernaturwissenschaftliche Anschauungen man bisweilen von Theologen höre und lese.[1]) Besonders aber glaubt der Abg. sich gegen die aufdringliche Art und Weise wenden zu müssen, in welcher die Einführungskurse in Griechisch und Latein an einzelnen Universitäten anempfohlen würden. Die Erklärung der Gleichwertigkeit bedeute doch, daß man den Abiturienten aller Anstalten die erforderliche geistige Reife zutraue, um zu entscheiden, was ihnen an Vorkenntnissen für das Studium fehle [?]. Jedenfalls, wenn nur die Abiturienten einer Anstaltsgattung in solcher Weise auf das Erforderliche aufmerksam gemacht würden, sei das eine verletzende Zurücksetzung für sie. Es sei angemessen, daß auch die anderen Studierenden auf die ihnen notwendigen Einführungskurse hingewiesen werden.[2])

Am 25. April kam Abg. Dr. Dittrich auf die Berechtigungsfrage zu sprechen und brachte dabei die Befürchtung der Freunde der humanistischen Studien zum Ausdruck, daß durch die ergangenen Erlasse und die geplante praktische Ausführung derselben an den Universitäten jene Studien nicht die Behandlung erfahren hätten, die sie nach ihrer geschichtlichen und sachlichen Bedeutung beanspruchen dürften.

Auf diese verschiedenen Aeußerungen erwiderte der Ministerialdirektor Althoff Folgendes:

Ich möchte auf die Anregungen eingehen, die der Herr Abgeordnete Dittrich gegeben hat bezüglich der Frage, ob die Unterrichtsverwaltung der Bedeutung der humanistischen Vorbildung bei der Regelung der Zulassung zu den juristischen Studien gerecht geworden sei. Meine Herren, ich verstehe die Zweifel zu würdigen; ich will aber betonen, daß gestern in diesem Hohen Hause seitens der Herren Abgeordneten v. Knapp und Wetekamp Zweifel im entgegengesetzten Sinne geäußert worden sind. Die Herren finden, daß bei der Zulassung der Realschulabiturienten zum juristischen Studium nicht mit der nötigen Weitherzigkeit verfahren sei, und sie haben hier — natürlich in der liebenswürdigsten Weise — der Unterrichtsverwaltung den Vorwurf gemacht, daß sie mit der einen Hand zurückgenommen habe, was sie mit der andern gegeben, daß sie, wie einer der Herren Abgeordneten sich ausdrückte, der ganzen Realschulangelegenheit ein Beinchen gestellt habe oder, in einer mehr klassischen Ausdrucksweise, daß sie den Realschulabiturienten ein Danaergeschenk gemacht hätte.

Meine Herren, das veranlaßt mich doch, hier einmal den ganzen Thatbestand in Erinnerung zu bringen. In unserer kurzlebigen Zeit scheint das, was vor sechs Monaten passiert ist, schon wieder mehr oder weniger in Vergessenheit geraten zu sein [Heiterkeit]. Der Ausgangspunkt der Sache ist bekanntlich der Allerhöchste Erlaß vom 26. November 1900. Dadurch ist nicht die Gleichberechtigung der Realanstalten mit den humanistischen Gym-

---

1) Das klingt in der That so, als ob in den Gymnasien nicht einmal die naturwissenschaftlichen Grundlehren kennen gelernt würden. Sollte der Redner den Lehrplan der preußischen humanistischen Gymnasien wirklich kennen? Wenn man von Theologen „übernaturwissenschaftliche“ Anschauungen hört und liest, so hat das einen anderen Grund. — Dazu aber, das Englische zu erlernen, wird bekanntlich an den pr. Gymnasien mindestens Gelegenheit und Antrieb gegeben; in einer Provinz sind sogar alle Schüler dazu verpflichtet.

2) Das richtige Analogon zu der an die realistischen Juristen gerichteten Empfehlung der altsprachlichen Studien wird nicht durch die von W. gewünschte Aufforderung der Theologen zum Hören naturwissenschaftlicher Vorlesungen gebildet, sondern durch die Nötigung der auf ein Polytechnikum übergegangenen Gymnasiasten zur Ergänzung ihrer mathematischen Kenntnisse und zur Uebung im geometrischen Zeichnen.

nasien proklamiert, sondern es ist nur die Gleichwertigkeit der drei höheren Lehranstalten in Bezug auf die Vermittelung der allgemeinen Bildung anerkannt. Es heißt ausdrücklich in Nr. 1 des Erlasses:

„Bezüglich der Berechtigungen ist davon auszugehen, daß das Gymnasium, das Realgymnasium und die Oberrealschule in der Erziehung zur allgemeinen Geistesbildung als gleichwertig anzusehen sind, und nur insofern eine Ergänzung erforderlich bleibt, als es für manche Studien und Berufszweige" — ich füge in parenthesi hinzu: auch für den juristischen — „noch besonderer Vorkenntnisse bedarf, deren Vermittelung nicht oder doch nicht in demselben Umfange zu den Aufgaben jener Anstalten gehört. Dementsprechend ist auf die Ausdehnung der Berechtigungen" — also, nicht auf allgemeine Gleichmacherei, — „auf die Ausdehnung der Berechtigungen der realistischen Anstalten Bedacht zu nehmen."

Meine Herren, was hier in dem Allerhöchsten Erlasse steht, hat auch die Schulkonferenz vom Juni 1900 mit voller Deutlichkeit ausgesprochen, und ich möchte doch sehr bitten, daß diese Thatsachen hier nicht einfach ignoriert und verwischt werden. Die Schulkonferenz hat ausdrücklich den Beschluß angenommen: „Wer die Reifeprüfung an einer neunklassigen Anstalt bestanden hat, hat damit die Berechtigung zum Studium an den Hochschulen und zu den entsprechenden Berufszweigen für sämtliche Fächer erworben. Da aber die drei neunklassigen Anstalten in Hinsicht auf die Spezialkenntnisse und auf die Art der Gesamtbildung in verschiedener Weise für die verschiedenen Berufszweige vorbereiten, so ist für jedes Studium die geeignetste Anstalt ausdrücklich zu bezeichnen. Ist eine andere gewählt worden, so hat eine ausreichende Ergänzung durch den Besuch von Vorkursen auf der Hochschule oder in sonst geeigneter Weise stattzufinden. Diese wird für jedes Fach durch besondere Anordnung bestimmt."

Meine Herren, genau nach diesen Gesichtspunkten ist die Unterrichtsverwaltung verfahren, und zwar, soweit nötig, im Einvernehmen mit der Justizverwaltung. Darauf beruht der gemeinsame Erlaß der beiden Minister vom 1. Februar d. J., wo ausdrücklich an die Spitze der Satz gestellt ist: „Die geeignetste Anstalt zur Vorbildung für den juristischen Beruf ist das humanistische Gymnasium" (genau so, wie es die Schulkonferenz gewollt hat), und es ist zweitens gesagt (auch wieder genau nach dem Beschlusse der Schulkonferenz, natürlich nicht, weil diese es beschlossen hat, sondern weil das für richtig gehalten worden ist), daß auch die Realabiturienten, sowohl die Realgymnasiasten, wie die Oberrealschüler, zu dem juristischen Studium unbeschränkt zugelassen werden, daß es aber auf ihre eigene Verantwortlichkeit gestellt werde nach dem Satze, der nicht ausgesprochen ist, der aber doch dem Gedanken zugrunde lag: „Sehe jeder, wo er bleibe, und wer steht, daß er nicht falle" — daß es nach diesem Satze ihnen überlassen bleibe, sich die nötigen ergänzenden Vorkenntnisse, wie sie zum Studium der Jurisprudenz erforderlich seien, zu erwerben.

Nun, meine Herren, dabei hätte man ja stehen bleiben und sagen können: Nun seht, wie ihr das nötige Latein und Griechisch lernt.

Aber die Unterrichtsverwaltung ist noch einen Schritt weiter gegangen, und zwar im Sinne der Beschlüsse der Junikonferenz. Sie hat ihnen noch Gelegenheit bieten wollen, auf der Universität das in bequemer Weise nachzuholen. Daher die neu eingerichteten Kurse, daher der Anfangskursus im Griechischen, der auf ein Semester mit wöchentlich 3 Stunden berechnet ist, eine beschränkte Zahl von Zuhörern — nur 25 — zuläßt und die jungen Leute bis zur Lektüre etwa von Xenophon und Homer oder auch von Herodot und Homer zu führen bestrebt sein und, gehörigen Fleiß vorausgesetzt, dieses Ziel auch erreichen wird. Nach den früheren hannöverschen Lehrplänen gelangte man auch auf der Schule dazu, in 6 Wochen Homer zu lesen — das können mir die Herren aus Hannover gewiß bezeugen [Zuruf: sehr richtig!] — nach den Lehrplänen eines sehr berühmten Pädagogen, der besonders auch ein ausgezeichneter Gräcist war, des Direktors Ahrens.

Nun, meine Herren, das bemerke ich hier nur ganz im Vorbeigehen. Also einmal ist dieser Anfangskursus im Griechischen neu eingeführt, hauptsächlich in Rücksicht auf die Realschulabiturienten, nicht nur auf solche, die Jura studieren wollen, sondern auch auf

solche, die Medizin oder die in der philosophischen Fakultät Fächer studieren wollen, wo auch angemessener Weise griechische Kenntnisse vorausgesetzt werden.

Dann, meine Herren, ist neu eingeführt ein Kursus zur sprachlichen Einführung in die römischen Rechtsquellen. Der ist auf zwei Semester berechnet, ebenfalls 3stündig. Da sind auch nur 25 Teilnehmer zugelassen. Bei dem ersten Semester werden nur lateinische und zwar leichtere Stellen gelesen und exegetisch behandelt, im zweiten Semester auch einige griechische. Diese Einrichtungen sind im Interesse der Realschulabiturienten getroffen. Sie sind ein weiteres Entgegenkommen der Regierung gegen die realistisch gebildeten jungen Leute.

Von den beiden Kursen ist nun der letztere, der zur sprachlichen Einführung in die römischen Rechtsquellen, nicht angefochten worden, wohl aber der Anfangskursus im Griechischen, ihm haben die Herren Abgeordneten v. Knapp und Wetekamp entschieden den Krieg erklärt. Meine Herren, dieser Kursus ist, wie ich schon sagte, nicht bloß für Realisten, die Jura studieren, bestimmt, sondern auch für diejenigen, die Medizin studieren oder in der philosophischen Fakultät solche Fächer betreiben, die auf die alten Sprachen hinweisen. Ich kann mir nicht versagen, hier die Worte zu verlesen, in denen die hiesige medizinische Fakultät, gezeichnet Dekan Waldeyer, diesen Kursus ihren Studierenden empfohlen hat: „Die medizinische Fakultät legt hohen Wert darauf, daß die bei ihr auszubildenden jungen Aerzte nach wie vor eine genügende Kenntnis des Griechischen besitzen, derjenigen Sprache, in der die unsterblichen Werke eines Hippokrates und Galen geschrieben sind und der die medizinische Wissenschaft und Praxis die meisten ihrer Kunstwörter entlehnt hat und auch in Zukunft wird entlehnen müssen. Die Fakultät empfiehlt daher denjenigen ihrer Studierenden, die der Kenntnis des Griechischen ermangeln, dringend, die ihnen gebotene Gelegenheit mit Ernst und Eifer zu benutzen und damit den Umfang ihrer allgemeinen Bildung zu erweitern." Was da der Dekan der Berliner medizinischen Fakultät von Medizinern sagt, werden die beiden verehrten Abgeordneten wohl auch für die Juristen gelten lassen. Dabei muß ich aber vor der Vorstellung warnen, als ob dieser Kursus unmenschliche Anforderungen an die Zuhörer stellte. Nein, meine Herren, das wird eine angenehme Art der Beschäftigung mit dem Griechischen, und ich glaube, wenn die jungen Leute, die auf der Schule vorzugsweise Naturwissenschaften unter bewährten Lehrern getrieben haben, mal an dem griechischen Kursus teilnehmen, werden sie auch sagen: variatio delectat.

Damit ist aber der Beweis, daß das Griechische für Juristen notwendig ist, noch nicht geführt. Den Beweis und in welchem Sinne es nötig ist, möchte ich hier antreten. Unbedingt nötig ist es für den Durchschnittsjuristen nicht. Jeder weiß, daß die Glossatoren kein Griechisch kannten, weshalb die Stellen mit graeca sunt, non leguntur übergangen wurden. Aber durchaus wünschenswert ist es sicher; denn das römische Recht bildet die Grundlage unserer juristischen Bildung und wird das noch sehr lange thun; es ist aber nicht verständlich ohne Kenntnis des Altertums, sowohl des römischen Altertumes als des griechischen Altertumes, von der das römische Altertum — das wissen Sie ja schon aus Cicero de officiis — einfach lebt; daher ist die Kenntnis auch des griechischen Altertums von großer Wichtigkeit, und eine volle Kenntnis desselben ohne Kenntnis der Sprache, in der sich die Seele des Volkes wiederspiegelt, ist nicht denkbar. Also schon deshalb ist das Griechische für den Juristen nicht wohl zu entbehren. Es kommt hinzu, daß die Quellen des römischen Rechtes, was doch auch nicht genügend von den beiden Herren beachtet zu sein scheint, zu einem großen Teile in griechischer Sprache geschrieben sind, so namentlich im corpus juris die Novellen, darunter die berühmten Novellen, die das ganze Erbrecht umgestaltet haben, 115, 118 und 127. Ja, das ist alles griechisch, ebenso im Kodex die Konstitutionen fast alle griechisch. Dann irren sich aber die Herren, wenn sie meinen, in den Digesten komme kein Griechisch vor. Gleich im 1. Titel des 1. Buches ist die Einteilung *τῶν νόμων οἱ μὲν ἔγγραφοι, οἱ δὲ ἄγραφοι* erwähnt. Aber, meine Herren, ich fürchte gelehrter zu erscheinen, als ich bin, das möchte ich gerne vermeiden, also ich rede mit allem Vorbehalt: da kommt gleich vor die Einteilung in jus scriptum und jus non scriptum. Da soll nun gleich solch ein realistischer Zuhörer sagen: „Das mag ich nicht; hier passe ich"? [Heiterkeit]

Das würde, glaube ich, nicht zur Vermehrung des Ansehens der mit realistischer Vorbildung ausgestatteten Realschüler beitragen. Das sollten Sie im Interesse der Realschüler selber nicht wünschen. Dann nehmen Sie weiter im 18. Buche der Digesten den Kaufvertrag. Da kommt die schöne Stelle aus dem Homer vor, worin geschildert wird, wie der Kaufvertrag aus dem Tauschvertrag sich entwickelt hat:

ἔνθεν ἄρ' οἰνίζοντο καρηκομόωντες Ἀχαιοί,
ἄλλοι μὲν χαλκῷ, ἄλλοι δ' αἴθωνι σιδήρῳ,
ἄλλοι δὲ ῥινοῖς

u. s. w. Da sollen nun die Realschüler immer sagen: ignorabimus. Meine Herren, diese unbequeme Lage wollen wir ihnen ersparen; wir sorgen besser für die Dignität der Realisten als die Herren, die da glauben, ein Monopol für die Vertretung derselben zu haben.

Nun, meine Herren, Sie sehen daraus, daß das Griechische in dem Umfange, wie es in dem Anfangskursus gelehrt wird, sehr wünschenswert und empfehlenswert für realistisch vorgebildete Juristen ist. Nun würde ich aber diese Polemik, diese absprechende Haltung der Herren gegen das Griechische noch begreifen, wenn dadurch den jungen Leuten irgend ein Zeitaufwand entstände, der erheblich wäre für die Dauer ihrer Studienzeit, wenn sie ein Semester zusetzen müßten. Diesen Punkt betone ich hier; es ist auch vielen Eltern und Vätern zu wissen nötig, die durch die jetzigen Kämpfe irregeführt werden, daß das nicht richtig ist.

Wenn die Realgymnasialabiturienten neben ihren juristischen Vorlesungen, die ja nicht allzugroße Ansprüche an die Ausdauer der Studierenden, namentlich in den ersten Semestern machen [Heiterkeit] — das hat Ihre Juristenkommission alles näher erörtert — im ersten Semester diesen griechischen Anfangskurs hören und daneben den römisch-rechtlichen I, im zweiten den römisch-rechtlichen II, dann ist die Sache für sie schon in den 2 ersten Semestern erledigt. Der Oberrealschüler — um den noch besonders zu erwähnen — kann im ersten Semester noch nicht an dem römisch-rechtlichen Kursus teilnehmen, weil er kein Latein kann, wenn er es nicht vorher privatim gelernt hat; der fängt gleichfalls mit dem griechischen im ersten Semester an, bemüht sich aber zugleich, das nötige Latein zu lernen, nimmt dann im zweiten S. den römisch-rechtlichen Kursus I und im dritten den römisch-rechtlichen II. Die Realisten verlieren also überhaupt gar nichts, wenn sie nur geringe Ausdauer und geringen Fleiß anwenden und nicht ihre ganze Aufgabe darin erblicken, dem obligatorischen Frühschoppen zu huldigen [Heiterkeit]. Das ist allerdings Voraussetzung; wenn sie dieser entsprechen, dann brauchen sie ihre Studienzeit gar nicht zu verlängern.

Also Sie sehen, meine Herren, praktisch ist denen gar kein Opfer an Zeit zugemutet, und die Regierung ist den realistischen Bedürfnissen in weitestem Maße entgegengekommen. Wenn ich zurückblicke auf diese Entwicklung, dann finde ich die Bemerkung des Herrn Abgeordneten Dittrich begreiflich, daß er sagte: Ich weiß nicht, ob man nicht zu weit gegangen ist in der Gleichstellung mit den humanistischen Anstalten. Darüber läßt sich reden. Ich hoffe, daß sich der Zweifel durch die Zukunft widerlegen wird; aber theoretisch kann ich ihn hier nicht einfach abweisen, während ich glaube, die entgegengesetzten Zweifel gründlich widerlegt zu haben.

Zum Schlusse, meine Herren, möchte ich dann noch die ganz besondere Bitte an die Herren v. Knapp und Wetekamp richten, daß sie auch an ihrem Teile dazu beitragen, Verständnis für das große Entgegenkommen im Lande und in den beteiligten Kreisen hervorzurufen, und den beteiligten Kreisen, die mehr erreicht haben, als sich vor fünf und zehn Jahren irgend ein Mensch dachte, die Freude an dem Erreichten nicht zu verderben, indem hier immer weitere Forderungen gestellt werden, gegen die das bekannte Dichterwort von dem großen Magen ein Kinderspiel ist. Ich möchte die Herren recht angelegentlich bitten, die Mahnung zu beherzigen, die der allerhöchste Erlaß vom 26. November 1900 am Schlusse ausspricht in den Worten: „Ich gebe mich der Hoffnung hin, daß die hiernach zu treffenden Maßnahmen, für deren Durchführung ich auf die allezeit bewährte Pflichttreue und verständnisvolle Hingebung der Lehrerschaft rechne, unseren höheren Schulen zum Segen gereichen und an ihrem Teile dazu beitragen werden, die Gegensätze zwischen den Vertretern

der humanistischen und realistischen Richtung zu mildern und einem versöhnenden Ausgleich entgegenzuführen."

Ich glaube, auf dem Wege, auf dem das hier geschehen ist, wird das nicht erreicht werden, und so möchte ich den Herren dringend ans Herz legen, im Sinne des von allerhöchster Stelle empfohlenen Schulfriedens mit ganzer Kraft zu wirken und thätig zu sein; es verbleibt ja dann auch noch genug Terrain, um die streitbaren Neigungen zu befriedigen [Heiterkeit. Bravo!].

In derselben Sitzung ergriff dann noch einmal Abg. Wetekamp zu einer längeren Erörterung das Wort, in der er unter Anderem an Ministerialdirektor Althoff die Frage richtete, ob nun die griechischen Kurse für die realistisch vorgebildeten Juristen obligatorisch seien oder nicht. Wenn sie ihnen nur empfohlen würden, dann könne man dagegen nichts haben. Würden sie aber verlangt, so sei das eine unnütze Erschwernis. Auch wünschte der Abg. darüber Auskunft, ob es den Studierenden freigestellt sei, sich die nötigen Kenntnisse auf andere Weise als durch die akademischen Kurse zu erwerben. Bezüglich der von dem Ministerialdirektor verlesenen Empfehlung der griechischen Kurse durch die medizinische Fakultät in Berlin behauptete W., daß man die Kenntnis des klassischen Altertums, auch ohne Griechisch und Lateinisch zu kennen, in sehr hohem, ja sogar in viel höherem Maße besitzen könne als ein anderer, der ein paar Stellen aus den Schulschriftstellern übersetzt habe. Ferner bat der Redner noch einmal, daß die Aufforderung, bestimmte Vorkenntnisse auf der Universität nachzuholen, nicht allein an die Realabiturienten gerichtet werde, sondern an Alle. Denn sonst sei das eine Zurücksetzung dieser Abiturienten, denen durch die einseitige Empfehlung gesagt werde: Ihr habt nicht die geistige Reife, daß Ihr Euch selber sagen könnt, was Euch fehlt, die anderen werden es schon von selber merken.

Der Ministerialdirektor antwortete:

Der Herr Vorredner hat gefragt, ob die griechischen Vorkurse, der griechische Anfangskursus obligatorisch oder fakultativ seien. So einfach läßt sich die Frage nicht stellen. Zwischen obligatorisch und fakultativ liegt sehr viel in der Mitte. Es giebt leisen und starken Zwang, und es giebt auch ein Wort, welches sagt: Noblesse oblige. In ähnlichem Sinne sind auch die Kurse obligatorisch, aber nicht in jedem sonstigen Sinne. Weil man nämlich den Realschülern so weit entgegengekommen ist, kann man von ihnen erwarten, daß sie dieses Entgegenkommen auch vergelten werden durch fleißige Teilnahme an den Kursen.

Dann weiter hat der Herr Vorredner gefragt, ob man die Vorkenntnisse im Griechischen und Lateinischen notwendig durch diese Kurse erwerben müsse, oder ob dieses auch in anderer Weise geschehen könne. Die Frage kann ich im Sinne des letzteren Teiles der Alternative mit voller Sicherheit bejahen.

Wenn der Herr Vorredner gesagt hat, es wäre nötig, daß kein Unterschied zwischen den verschiedenen höheren Schularten gemacht, daß ähnliche Kurse auch für Gymnasiasten eingerichtet würden, so hat er uns damit ebenfalls aus der Seele gesprochen [Heiterkeit], was sich auch schon damit bestätigt hat, daß für Gymnasiasten, die im Lateinischen „ungenügend" haben, in demselben Sinne von obligatorisch und fakultativ diese Einführungskurse im römischen Recht empfohlen werden.

Der Herr Vorredner hat dann noch eine ganze Reihe von sehr wichtigen Schulfragen berührt, deren große Bedeutung ich vollkommen anerkenne, die sich aber nicht in einer so kurzen Rede, wie der Herr Abgeordnete das gethan hat, abmachen lassen [Heiterkeit]. Deshalb, meine Herren, behalte ich mir vor, bei einer anderen Gelegenheit — zumal wir jetzt bei der dritten Lesung des Etats sind — auf diese Sache zurückzukommen, und ich zweifle nicht, daß der verehrte Herr Abgeordnete die Gelegenheit dazu noch vielfach bieten wird [1]). U.

1) Einige offenbare Fehler des stenographischen Protokolls, das nicht vor der Drucklegung vom Redner durchkorrigiert war, sind, teilweise auf Grund der gütigst von diesem gegebenen Auskunft, verbessert worden.

Litterarische Anzeigen.

C. von Massow, Geh. Regierungsrat: **Reform oder Revolution?** Berlin 1895, Otto Liebmann.

„Gesamtreform, nicht Einzelreformen!" steht noch überdies als Vorspruch vor dem Vorwort. Der Verfasser befürchtet in naher Zukunft eine soziale Revolution und malt sie mit lebhaften Farben aus; er meint ihr zu begegnen, indem er auf 245 wohlgeschriebenen Seiten die verschiedenen Gebiete unseres Staats- und Gesellschaftslebens durchgeht und die betreffenden Heilmittel angiebt. Das Buch ist von einem patriotischen Mann nicht ohne Geist geschrieben und scheint viele Leser gefunden zu haben, und das ist sehr erklärlich: nichts hören und lesen *οἱ πολλοὶ* lieber, wie uns noch jüngst „Rembrandt als Erzieher" gezeigt hat, als wenn mit Geist raisonniert und reformiert wird. Großen praktischen Wert können wir dem Buch nicht zuschreiben. Wir haben den Eindruck einer ganz guten, aber viel zu langen Predigt bekommen, die wenig oder gar keine Wirkung haben wird. Dies gilt namentlich von dem Abschnitt, der uns hier allein interessiert, dem Stück Weltverbesserung, das die höheren Schulen zu besorgen haben würden. „Drei Faktoren unserer Vorbildung haben wir" — heißt es S. 32 —, „den Unterricht, das Selbststudium und das Leben." Und S. 34: „Die Frage der richtigen Vorbildung müssen wir lösen, und da der einzelne sie nicht beantworten kann, so bleibt nichts übrig, als gemeinsame Arbeit, d. h. Kommissionen zu bilden, für jeden Berufszweig eine." Da diese Kommissionen doch wohl aus Menschen bestehen würden und der Gegenstand verwickelt ist, so fürchten wir, würde der Wirrwarr nur noch größer, als er durch die 1000×1000 Reformvorschläge auf dem Gebiet des höheren Unterrichts schon ist. Der Verfasser nennt sich einen warmen Freund der klassischen Bildung, meint aber, daß ein Unterricht in dem, was er mit dem gesamten Dilettantismus die toten Sprachen nennt, von Sexta bis Untersekunda genügen müsse. S. 42 aber heißt es: „Man lehre daneben und zwar bereits im kindlichen Alter die neueren Sprachen, Französisch und Englisch, nicht grammatisch, sondern dem Nachahmungsvermögen der Kinder angepaßt", was denn Alles neben vielem Anderem zwar keine soziale, aber sonst schon eine ganz artige Revolution und keine Reform bedeuten würde. Wir sind unsererseits der Ansicht, daß jener Umsturz, den der Verfasser so sehr fürchtet, abgewendet werden kann und, hoffen wir zuversichtlich, abgewendet werden wird durch stetige Bildungs- und Fortschrittsarbeit, und wir wollen dabei nicht auf neue Kommissionen warten, wo wir deren unter verschiedenem Namen schon mehr als genug haben. Daß es einem so ernstgemeinten Buche nicht an manchem guten und richtigen Gedanken fehlt, wollen wir nicht in Abrede stellen; aber wenn die Dinge wirklich so grundschlecht und verzweifelt ständen und eine Revolution, eine soziale Revolution, im Anzug wäre: dieses Buch würde sie nicht aufhalten, und was es von Kommissionen für Ausmittelung und Inswerksetzen der Heilmittel vorschlägt, möchten wir mit dem Wort eines englischen Reformers als „Pillen gegen Erdbeben zu gebrauchen" bezeichnen.

O. Jäger.

Jugenderziehung im Jugendstil. Ein Vorschlag zu einer zeit- und naturgemäßen Umgestaltung unseres höheren Schulwesens und ein Trostwort für alle bekümmerte deutschen Mütter und Väter. Von Dr. **Ferdinand Schmidt,** Direktor der Oberrealschule zu Hanau. Wiesbaden, Otto Nemnich. 68 S. 1 Mk.

„Man lasse also auch jedem Schüler sein ihm von Gott verliehenes Recht, nach seiner Façon selig zu werden." „Dann lasse man jeden aufrücken, der sich seinen Gaben entsprechend bemüht und erspare Tausenden deutscher Familien den Osterjammer, damit wir alle mit fröhlichem Herzen wieder singen können: O du selige, o du fröhliche, gnadenbringende Osterzeit!" (S. 50). So haben wir hier 64 Seiten voll gesperrt gedruckter Trivialitäten und Gemeinplätze, die zusammen mit einem ziellosen Raisonnieren und allerlei aufs Geratewohl aufgegriffenen Citaten schließlich den Stundenplan einer für alle gleichen höheren Schule der Zukunft begründen sollen, welche die Schüler mit 10 Jahren betreten und mit 16 verlassen. Der fremdsprachliche Unterricht beginnt mit dem Englischen und wird durchgeführt in 4 + 4 + 3 + 3 + 3 + 3 Stunden. Das Französische folgt in IV mit 4 + 4 + 3 + 3, das Lateinische in II und I mit je 2 Stunden; den körperlichen Uebungen sind dagegen je acht Stunden in allen Klassen eingeräumt. Der Verfasser schließt sehr zuversichtlich in gesperrter Schrift mit den Worten: „Kommen wird diese Schule eines Tages, weil sie natürlich ist." Er schwelgt im Voraus in der Freude des Einweihungstages. „Jedem Lehrer aber schreiben wir in die Anstellungsurkunde: —" Und nun kommt das auch den jetzigen Lehrern nicht ganz unbekannte 13. Kapitel des ersten Korintherbriefes teils in gewöhnlicher, teils in Sperrschrift. Wir erlauben uns, den Verfasser besonders auf Vers 9 aufmerksam zu

machen, „unser Wissen ist Stückwerk", einen Vers, der ernst erwogen sein will, ehe man es unternimmt, mit unklaren Anweisungen auf eine Schule der Zukunft angeblich bekümmerten Vätern oder Müttern Trost zu spenden. O. Jäger.

—

Das Buch der Berufe. Ein Führer und Berater bei der Berufswahl. Teil VII: **Der Oberlehrer von Dr. Friedrich Seiler**, Professor am Gymnasium zu Wernigerode. Hannover, Gebr. Jänecke. 1902.

Gegenüber dem ewigen Schulreform- und Weltverbesserungsgerede gereicht es uns zum Vergnügen, den Leser hier auf ein in jedem Betracht lobenswertes Erzeugnis schulmännischer Erfahrung und gesunden Menschenverstandes hinweisen zu können, das in klarer, männlicher und, wir dürfen beinahe sagen, anziehender Sprache und Form junge Lehrer und solche, die es werden wollen, mit demjenigen bekannt macht, was ihnen vor und bei den ersten Schritten auf ihrem Berufsfeld zu wissen und zu beachten frommt. In 7 Kapiteln giebt es zuerst einen Ueberblick über die geschichtliche Entwicklung des höheren Schulwesens, dann Belehrung und verständige Orientierung über die äußeren Verhältnisse des Standes, die Licht- und Schattenseiten des Berufs, sehr praktische Winke über die theoretische Vorbereitung, also Studium und Studentenzeit, behandelt in Kap. 4 die Prüfung, dann die praktische Vorbildung des Kandidaten und die praktische Thätigkeit des Lehrers, wo wir an dem Abschnitt über die Behandlung der alten Geschichte unsere besondere Freude hatten, und fügt in einem 7ten Kapitel noch einige Aufklärungen und Weisungen über Stipendien und Studienreisen bei. Und jedes dieser Kapitel giebt Zeugnis von der vollständigen Beherrschung des Stoffs, dem klaren Sinn für die Wirklichkeit der Dinge, der alles Ideologische und Phrasenhafte ausschließt und damit erst recht den Weg für die ideale Auffassung unseres Berufes bahnt. Außerdem ist das Buch, wonach der verwöhnte Leser oder Käufer des zwanzigsten Jahrhunderts ja auch fragt, von angenehmem Aeußern: 194 schön gedruckte, inhaltvolle Seiten, auch nicht ohne einigen passend gewählten und nicht aufdringlichen Bilderschmuck, z. B. Porträts einer Anzahl namhafter Männer der Lehrkunst, allerdings dies Wort in sehr weitem Sinn genommen, wie wir z. B. auf S. 119 Lord Byron, in der That Saul unter den Propheten, abgebildet treffen. Wir dürfen in summa bei diesem Buch die buchhändlerische Phrase mit Wahrheit und voller Ueberzeugung anwenden, daß es in keiner Seminarbibliothek fehlen dürfe und in Schrank und Hand recht vieler Gymnasiallehrer sich finden sollte. O. Jäger.

Die deutschen Universitäten und das Universitätsstudium, von **Friedrich Paulsen.** Berlin, Ascher u. C. 1902. XII 575 S. Geh. Mk. 6, geb. Mk. 7,20.

Von diesem trefflichen Buche gilt das, was der Buchhandel und seine Autoren von jedem ihrer Produkte preisen, daß es einem unzweifelhaften Bedürfnisse entgegenkomme. Wir wünschten hinzusetzen zu können: einem tiefgefühlten. Denn ein mehr als oberflächliches Interesse für die Centralherde der Forschung und des wissenschaftlichen Unterrichts im höchsten Sinne müßte unter unserem gebildeten Publikum viel reger und viel weiter verbreitet sein, als thatsächlich der Fall ist. Vielleicht aber gelingt es dem vorliegenden Werk, das Interesse und Verständnis weiterer Kreise zu beleben. Es ist nach Form und Inhalt dazu angethan, und wir haben nicht häufig ein Buch gefunden, das eine klargestellte Aufgabe in vollkommenerer Weise erledigt hätte. In einer Einleitung und 5 Büchern — die Umrisse der geschichtlichen Entwicklung, die gegenwärtige Verfassung der Universitäten und ihre Stellung im öffentlichen Leben, die Universitätslehrer und der Universitätsunterricht, die Studierenden und das akademische Studium, die einzelnen Fakultäten — beschreibt es dieses ungeheuer wichtige Gebiet deutschen Lebens nach allen seinen Seiten und Verzweigungen, bespricht mit vollkommener Beherrschung des sehr vielseitigen Stoffes alle die Universität betreffenden Verhältnisse — Tugenden, Mängel, Reformvorschläge, Geschichte, Rechtsverhältnisse, Wesen und Nutzen der Vorlesungen und Uebungen, Besuch und Schwänzen, Lehr- und Lernfreiheit, Privatdozententum, Frauenstudium u. s. w. — und thut dies mit ebensoviel Unumwundenheit wie Unbefangenheit: wir heben in dieser Beziehung das 7. Kap. des zweiten Buches, Titel und Orden, besonders und mit voller Zustimmung hervor. Dabei gilt von diesem Buch, was man nicht von allzuvielen rühmen kann, daß bei ihm die Form zugleich Inhalt ist: die klare, einfache, aber dabei immer treffende, maßvolle Sprache, fortiter in re suaviter in modo, führt dem Leser überall die Dinge in einer Fassung vor, welche der eigenen Ansicht, die er sich gebildet haben mag, Klärung und richtige Gestalt zu geben im Stande ist. Für Gymnasiallehrer ist das Werk, wie sich von selbst versteht, von besonderem Wert: wir verweisen insbesondere auf das Kapitel im letzten Buch „der Lehrerberuf" S. 545 ff. Wie zu erwarten, verwirft Paulsen den vor einigen Jahren aufgetauchten unweisen

Vorschlag, an den Universitäten besondere Professuren für Schulwissenschaft zu errichten, und weist dagegen nach, auf welche Weise der künftige Lehrer mit den Mitteln, die ihm die jetzigen Einrichtungen gewähren, sich für seinen Beruf vorzubereiten hat.

Man wird das Buch aus der Hand legen mit dem Eindruck, daß hier eine wichtige Aufgabe in, wir möchten sagen, vollkommener Weise gelöst ist, und wenn wir vielleicht einzelne Punkte, wie z. B. die Ausbeutung der studentischen Associationen zu politischen Zwecken, mit härteren Worten bezeichnet haben würden, so können wir doch nicht sagen, daß wir solche härteren Ausdrücke in diesem Buche zu finden gewünscht hätten. Zunächst müssen jene Dinge in voller Ruhe und Objektivität ausgesprochen und dargestellt werden, und in dieser Beziehung kann das Verdienst, das Paulsen mit diesem Werke seinen übrigen wissenschaftlichen Verdiensten hinzugefügt hat, kaum hoch genug angeschlagen werden. O. Jäger.

Schriftsteller und Dozenten, die ein hohes Alter erreichen, pflegen ihre ἀκμή zu haben: von einem Zeitpunkt an bemerkt man einen Niedergang der Leistungen; auch von Meistern gilt das im Allgemeinen. Um so erfreulicher und bewundernswerter sind Ausnahmen von der Regel, das Anhalten der Schöpfungs- und der Lehrkraft bis in die Greisenjahre. **Kuno Fischer** ist ein Beispiel, ja der Ausdruck Greis scheint für ihn ganz unpassend, obgleich er jüngst in sein 79stes Lebensjahr getreten.

Wir möchten an dieser Stelle dreier Arbeiten gedenken, die er in den letzten Jahren, neben seiner unausgesetzten und vor unvermindert großen Zuhörermengen geübten Lehrthätigkeit, nicht bloß der gelehrten, sondern der gebildeten Welt geschenkt hat und die von ganz besonderem Wert für viele sind, die in den obersten Gymnasialklassen unterrichten. Von K. Fischers meisterhaftem Buch über **Hegels Leben, Werke und Lehre** haben wir die früheren Lieferungen bis zur siebenten im Hum. Gymn. IX 101, X 104, XII 97 angezeigt. Jetzt liegt das ganze Werk vor und gerade die letzten Lieferungen sind geeignet, das Interesse des bezeichneten Kreises in hohem Grade zu erregen und auch dem Gymnasialunterricht förderlich zu werden. Sie enthalten Hegels Religionsphilosophie und Hegels Darstellung der Geschichte der Philosophie, eine Darstellung, die durch die wunderbare Fülle treffendster Charakterisierungen von Personen und Richtungen ewigen Wert besitzt. Und als Schlußstein hat F. dem von ihm errichteten Bau eine „Charakteristik und Kritik der Hegelschen Philosophie" hinzugefügt, in der auch Gang und Ausbreitung der Hegelschen Schule und die Antithesen gegen Hegel von Auguste Comte bis auf E. von Hartmann in hellstes Licht gesetzt werden. Mit vollem Rechte sagt F. in der Schlußbemerkung: „Ich habe gezeigt, daß die Hegelsche Philosophie trotz der scheinbar völligen Vergessenheit, von der sie umwölkt war, das XIX. Jahrh. beherrscht hat, sowol durch die Standpunkte, die aus ihr hervorgegangen sind, als auch durch die Antithesen, die sich ihr entgegengestellt haben. Auch habe ich über den Wert und die Bedeutung, welche ich beiden zuschreibe, jenen Standpunkten wie diesen Antithesen, meine Leser nicht im Unklaren gelassen."

Die zweite Arbeit, die wir im Sinn haben, ist die Gedächtnisrede, welche K. F. am 31. Mai 1901 in Weimar über **Großherzog Karl Alexander von Sachsen** gehalten hat, ein ebenso wahrhaftiges als glänzendes Denkmal, welches er einem Mann gesetzt, der in reinem Patriotismus und Herzensgüte von keinem jemals lebenden deutschen Fürsten übertroffen worden ist und dessen Andenken durch seine Beziehungen zu Goethe wie durch sein unermüdliches, werkthätiges Interesse für Künste und Wissenschaften mit der Erinnerung an höchste deutsche Geistesleistungen unlösbar verknüpft ist.

Als jüngste Arbeit Fischers endlich gesellt sich zu den beiden genannten die vierte Auflage von der Schrift über **Goethes Faust**, von welcher der erste Band, **Die Faustdichtung vor Goethe** behandelnd, im Anfang dieses Jahres erschienen ist, der zweite, der, wenn wir nicht irren, soeben vollendet ist, die „Idee, Entstehung und Komposition des goetheschen Faust", der dritte den „Gang der goetheschen Fausttragödie in seinen einzelnen Teilen" besprechen wird. Das Werk erschien zuerst 1878 in einem Bändchen bei Cotta und war da die Drucklegung von Vorträgen, die der Verfasser in Goethes Vaterstadt gehalten hatte. Schon in zweiter und dritter Auflage (1887 und 1893) wesentlich vermehrt, erfährt es jetzt wieder zu Frommen der Goetheforschung und zur Freude der Goethegemeinde eine erhebliche Erweiterung. Indem wir uns vorbehalten, nach Vollendung des Ganzen darüber zu berichten, möchten wir hier noch die Worte der Vorrede zum ersten Band mitteilen, welche das Verhältnis Fischers zu der Verlagshandlung bezeichnet, deren Eigentum jetzt auch die Faustschrift geworden ist: „Ich kann es nicht unterlassen, hier mit dem Ausdruck der Verehrung und der Trauer des langjährigen, nunmehr verewigten Hauptes der genannten Buchhandlung (Carl Winters) zu gedenken. Es war vertragsmäßig festgestellt, daß die neue Auflage meines Werkes der Winterschen Universitäts-Buchhandlung einverleibt werden solle. Ich erwähne diesen Schicksalswechsel meines Buchs mit einem zwischen guten Erinnerungen und guten Hoffnungen angenehm geteilten Gefühle." U.

Goethes Werke. Unter Mitwirkung mehrerer Fachgelehrter herausgegeben von Prof. Dr. Karl **Heinemann.** Kritisch durchgesehene und erläuterte Ausgabe. Leipzig und Wien, Bibliographisches Institut.

Der Wettbewerb in Herausgabe der Werke unserer großen Dichter, der seit dem Erlöschen des Verlagsmonopols eingetreten ist, hat auch manche nicht empfehlenswerte Leistung hervorgerufen: insbesondere einige Schulausgaben mit trivialen Einleitungen und noch trivialeren Erklärungen rechnen wir dahin. Die obengenannte Publikation der Goethewerke dagegen scheint uns allen Anforderungen vortrefflich zu entsprechen, die ein gebildetes Haus an sein Goetheexemplar stellen kann. Der besonders durch seine Goethe- und seine Klopstockforschungen wohlbekannte Germanist Heinemann hat sich mit einigen ebenfalls bewährten Forschern auf dem Gebiet der neueren deutschen Litteratur zur Herstellung dieser Ausgabe verbunden. Es liegen uns vor Bd. 1: Goethes lyrische Gedichte, Bd. 12 und 13: Dichtung und Wahrheit und Biographische Einzelheiten, diese drei Bände von Heinemann selbst besorgt; Bd. 7: Goethes Dramen in Prosa, bearbeitet von Dr. Theodor Matthias in Zittau; Bd. 8: Werther, Briefe aus der Schweiz, Wahlverwandtschaften, von Dr. Victor Schweizer in Leipzig besorgt. Der erste Band enthält zugleich eine Biographie des Dichters, den einzelnen Teilen seiner Werke ist immer eine spezielle Belehrung über deren Entstehung und Inhalt vorausgeschickt. Die Lebensbeschreibung und diese Belehrungen zeichnen sich gleicherweise durch Klarheit, geschickte Beschränkung auf das Wichtigste und anmutende Form aus. Unter dem Text finden sich ganz knapp gefaßt die notwendigsten Erklärungen, insbesondere Auskunft über die von Goethe erwähnten Personen; am Ende jedes Bandes gedrängte Mitteilungen über die zu Grunde gelegten früheren Ausgaben, über die wichtigeren Abweichungen derselben von der neuen Edition, über die für das Verständnis der vorliegenden Schrift wichtige Litteratur, sowie gelehrte Nachweisungen, die zur Erläuterung einzelner Stellen dienen. Die äußere Ausstattung ist musterhaft, das Format von angenehmer Handlichkeit. Dem ersten Band beigegeben ist auch eine Radierung Krauskopfs von dem Stielerschen Porträt und zwei Facsimiles goethescher Handschriften. Sehr willkommen ist das genaue Sachregister zu Band 12 u. 13. Der Preis für den Band beträgt nur 2 Mk.

Otto Ribbeck. Ein Bild seines Lebens aus seinen Briefen 1846—1898. Mit zwei Porträts nach Zeichnungen von Paul Heyse. VIII 352 S. Stuttgart Cotta 1901. 5 Mk.

Otto Ribbeck und Erwin Rohde haben ihre Lehrthätigkeit fast um dieselbe Zeit des Jahres 1898 beschlossen; aber während Rohde durch den Tod aus ihr abgerufen wurde, hat der ältere Freund, der Lehrer noch sechs Leidensmonate erlebt. „Im Januar versuchte er noch zweimal zu lesen, dann brach er ganz zusammen, ohne sich wieder erholen zu können.“ Mit diesen Worten beschließt die treue Gattin die biographischen Notizen über den Hingeschiedenen, die sie den einzelnen Abschnitten der von ihr herausgegebenen Briefsammlung vorausgeschickt hat.

Für die Gabe können wir ihr nicht genug danken, wir, die den herrlichen Menschen gekannt, und wir Philologen insgesamt, die ihn als feste Stütze unserer Studien und Bestrebungen hochgehalten haben. Briefe zeigen nicht immer die Natur des Schreibers: auch ohne es wollen, giebt sich da Mancher anders, als er ist, zieht wenigstens einen anderen Rock an, als er sonst trägt. Gegenüber der uns vorliegenden Briefsammlung aber werden alle, die den Vergleich zwischen Wort und Person anstellen können, die völlige Uebereinstimmung anerkennen. Und dieser Einblick in die Seele des Mannes ergänzt das Bild, welches aus seinen schriftstellerischen Meisterwerken gewonnen werden kann, sehr wesentlich, auch das, welches sich etwa Jemand aus einzelnen Begegnungen mit ihm gemacht hat. Denn Ribbeck gab sich Dem, der an ihn herantrat, nicht leicht, sondern war zunächst wohl allezeit zurückhaltend; womit sich bei ihm, wie bei ähnlichen Naturen, die treue, fast leidenschaftliche Hingabe verband, mit der er an bewährten älteren und jüngeren Freunden hing: man denke an sein Verhältnis zu Fr. Ritschl, P. Heyse, K. Buresch, wie es so schön aus den Briefen hervorleuchtet.

Außer dieser Seite seines Wesens dürfte auch die humoristische Manchem erst aus dem vorliegenden Buch bekannt werden. Seine näheren Bekannten wissen von ihr reichlich, von launiger Art und treffendem Spott. Mir fällt ein beherzigenswerter Vorschlag ein, den er, wenn ich nicht irre, eines Abends in der von ihm hier mitbegründeten, einige Kollegen umfassenden **societas graeca** entwickelte. Es war die Rede auf den Stumpfsinn gekommen, womit die große Masse der Reisenden die Kunstschätze und geschichtlichen Denkmäler Italiens betrachtet. Da sagte Ribbeck: „Wie wär's? Sollte man nicht auf der Höhe der einzelnen Alpenübergänge Prüfungsstationen errichten? Da müßte Jeder, der nach Italien wollte, sich einem Examen unterwerfen, ob er das nötige Wissen und den nötigen Geschmack besitzt, um von Italien wirklich zu haben, was es bietet. Und wer nicht besteht, wird zurückgeschickt, aber das Reisegeld wird ihm abgenommen und Würdigeren gegeben, die sonst das Wunderland nicht zu sehen bekämen.“ Auch in den Briefen werden die Leser gar manche Salzkörner ausgestreut finden, so das Dictum über Auerbachs Briefe S. 317: „Sie überraschen durch Liebens-

würdigkeit und Bescheidenheit. Sie machen nur ein bischen den Eindruck, als wären sie zur Herausgabe nach dem Tode bestimmt."

Nicht neu aber ist für Jeden, der Ribbeck'sche Werke gelesen, die vollendete, anmutig dahinfließende, durch treffende Bilder geschmückte Diktion, die, da sie sich auch in rasch hingeworfenen Zeilen des brieflichen Verkehrs zeigt, nun als ein reines Naturgeschenk, nicht als das Ergebnis von Ueberlegung und Feile erwiesen wird.

Doch die mitgeteilten Aeußerungen an Eltern und Brüder, an Freunde und Freundinnen haben nicht bloß persönliches Interesse, sie sind auch in sachlicher Hinsicht nach mehr als einer Richtung sehr belehrend, insbesondere wo R. aus Italien oder der Schweiz, über seine Studien oder auch seine Schulthätigkeit in Bonn und Bern berichtet. Wie viel Erhebendes erfährt man da doch und Erheiterndes! Daß der Direktor einer besuchten Bonner Privaterziehungsanstalt schon auf den Gedanken gekommen war, den Geschichtsunterricht von hinten anzufangen, weil die Folge mehr in die Augen springe als der Grund (S. 34), werden Wenige gewußt haben. Recht mit Nutzen würden auch angehende Philologen und Schulmänner, habe ich mir öfter bei der Lektüre gesagt, von vielen Stücken der Sammlung Kenntnis nehmen.

Eines war für mich völlig überraschend, die beiden Porträts nach Zeichnungen von Paul Heyse. Daß der ein Meister auch dieser Kunst sei, davon hatte ich keine Ahnung. Ueber die Zeichnung vom Jahr 1843 fehlt mir ein Urteil; aber die aus dem Jahr 1893 ist von unübertrefflicher, ergreifender Treue.

Uhlig.

Kleine Schriften von **Erwin Rohde**, mit Zusätzen aus den Handexemplaren des Verfassers. I. Band: Beiträge zur Chronologie, Quellenkunde und Geschichte der griechischen Litteratur. XXVII 436 S. II. Band: Beiträge zur Geschichte des Romans und der Novelle, zur Sagen-, Märchen- und Altertumskunde. 481 S. Tübingen und Leipzig, bei J. C. B. Mohr (P. Siebeck) 1901. Preis für beide Bände zusammen geh. 24 Mk.

Erwin Rohde, ein biographischer Versuch von **O. Crusius**. Mit einem Bildnis und einer Auswahl von Aphorismen und Tagebuchblättern Rohde's. Ergänzungsheft zu Erwin Rohde's Kleinen Schriften. VI 296 S. im gleichen Verlag 1902. Preis geh. 6,60 Mk.

Wenn der Unterzeichnete Gelegenheit nahm, Studierenden der klassischen Philologie zu sagen, welche Werke auf dem Gebiet der von ihnen gewählten Wissenschaft sie während der Studienzeit jedenfalls kennen lernen müßten, so befand sich darunter seit dem Erscheinen von Rohde's Psyche auch dieses Buch. Jetzt, wo uns die musterhafte Sammlung von des Verstorbenen Kleinen Schriften, durch **Fritz Schoell**'s Freundeshand besorgt, vorliegt, scheinen uns auch diese Bände wegen manches Stückes in den Kanon für angehende Philologen zu gehören. Monographien, kürzere Aufsätze sind ja häufig durch Eingehen in das Forschungsdetail noch geeigneter, in die Methoden einer Wissenschaft einzuführen, und besonders von Rohde's Arbeiten dieser Art scheint mir das zu gelten. Denn die Eigenschaften, deren Vereinigung den bedeutenden Philologen ausmacht, besaß er alle in ungewöhnlichem Grade, und alle treten klar auch in den kleineren Schriften hervor, seine umfassende, über den Kreis des gerade Notwendigen weit hinausgehende Gelehrsamkeit, die glänzende Kombinationsgabe, die Fähigkeit fremde Vorstellungen und Empfindungen zu reproduzieren, eine Skepsis, die vor keiner Ueberlieferung, keinem antiken oder modernen Namen Halt machte, auch nicht vor eigenen Gedanken, warmes Gefühl für die großen Erscheinungen des klassischen Altertums und zu alle dem eine Darstellungskunst, die allein den hochbegabten Geist beweisen würde.

Wenn der Herausgeber am Ende der Vorrede von der geistigen Erhebung spricht, die ihm aus seiner Arbeit erwachsen sei und ihm seine Mühen reichlich belohnt habe, so können wir ihm das vollkommen nachempfinden. Die Mühen waren aber wahrlich nicht gering. Auch die Auswahl zu treffen war nicht leicht, wenn um der Beschränkung des Umfangs willen nicht alles und jedes, was Rohde außer seinen zwei größeren Werken veröffentlicht hatte, aufgenommen werden konnte. Man darf sagen, daß auch die kleinsten Recensionen von Rohde nicht die Unzahl der Bücherbesprechungen vermehrt haben, deren Verdienst sich darauf beschränkt, auf die neue Erscheinung aufmerksam gemacht zu haben. Bei ihm findet sich überall auch Eigenes. Wenn aber nicht alle diese Besprechungen unverkürzt Platz fanden, so ist gewiß der von Schöll gewählte Mittelweg zu billigen: er hat 10 besonders wertvolle Recensionen vollständig abdrucken lassen und 12 in Anmerkungen zur Vorrede excerpiert. Ebenso enthält das Vorwort Excerpte, emendationes palmares, aus 17 textkritischen Aufsätzen Rohde's, deren vollständige Verwertung der Herausgeber mit Recht glaubte den späteren Diorthoten der Schriftsteller überlassen zu dürfen. Und auch daß er (S. XXIV ff.) aus der Streitschrift „Afterphilologie" nur eine wunderbar schöne, packende Stelle mitgeteilt hat, die sich weit über den innerhalb der philologischen Zunft damals entbrannten Streit erhebt, ist gewiß gutzuheißen: die Einzelheiten jenes Kampfes sind nicht der Art, daß sie verdienten, den Vielen, die sicher in Zukunft aus Rohde's Kleinen Schriften Belehrung schöpfen, bekannt zu werden.

Die Verteilung der unverkürzt abgedruckten Arbeiten ist durch die Spezialtitel bezeichnet. Auf Einzelnes einzugehen ist hier nicht der Raum. Doch möchten wir unserer Freude darüber Ausdruck geben, daß den Schluß

die Besprechung der Ribbeck'schen Biographie von Ritschl bildet, wo Rohde auch den eignen Eindrücken von diesem unvergleichlichen Lehrer Ausdruck giebt (dessen mächtigen Einfluß Unverstand neuerdings manchmal als schadenbringend für den Gymnasialunterricht hingestellt hat) und wo damit zugleich das Ideal eines akademischen Vertreters der klassischen Philologie gezeichnet ist.

Sehr wertvoll ist die Beigabe zweier überaus genauer Indices, eines Namen-, Sach- und Wortregisters und eines Verzeichnisses der von Rohde besprochenen Autorenstellen.

Eine Lebensbeschreibung Rohdes zu geben hat sein Nachfolger auf dem Heidelberger Lehrstuhl, **O. Crusius**, übernommen. Er hat seine Arbeit einen Versuch genannt, im Bewußtsein wohl der Schwierigkeit der Aufgabe. Aber wird es jemals einem gelingen, sie besser zu lösen? Wir glauben nicht. Crusius' Buch schildert nicht bloß in ebenso anschaulicher wie eindringender Weise den äußeren und inneren Lebensgang Rohdes, sondern es ersetzt uns zugleich gewissermaßen eine Autobiographie, da der Verfasser die ihm in weitestem Umfang zu Gebote gestellten Briefe des Verstorbenen benutzt hat, um ihn, wo es immer anging, selbst sprechen zu lassen. Und nur so war es, meine ich, möglich, ein überzeugendes Bild von der bedeutenden Persönlichkeit zu entwerfen, von einem Mann, der nicht bloß die verschiedensten Interessen, sondern auch ganz heterogene, ja entgegengesetzte Charaktereigenschaften in sich vereinigte. Oder würde ohne solche authentische Belege Jemand, der Rohde nur aus seinen philologischen Schriften kennt, sich eine richtige Vorstellung von dem Grade machen, in welchem der mit verwickeltsten philologischen Einzelforschungen Beschäftigte zugleich durch philosophische Erwägungen und künstlerische Interessen gefesselt wurde? Würde ohne solche Belege, wer nur Rohdes scharfe Feder oder seine scharfe Sprechweise auf dem Katheder und dazu etwa gelegentlich sein Benehmen im gewöhnlichen Verkehr kennen gelernt hat, glauben, daß er im Herzensgrunde eine weiche und liebebedürftige Natur war?

In wirklich kunstvoller Weise hat es Crusius verstanden, die brieflichen Aeußerungen Rohdes mit der fortlaufenden Erzählung zu verschmelzen, und ebenso verstanden, neben dessen harmonischen Seiten auch die Ecken hervortreten zu lassen. Der Geschilderte selbst würde, meine ich, wenn ihm eine Schilderung von sich zu Gesicht gekommen wäre, in der jene Ecken verschwiegen waren, dieselbe unwillig bei Seite gelegt haben. Zugleich hat Cr. die mannigfaltigen, wechselvollen Bilder aus dem Leben seines Vorgängers so glücklich abgerundet und angeordnet und hat so fesselnd erzählt, daß wohl die große Mehrzahl der Leser die Lektüre des Buches nur ungern unterbrechen wird. Und durch die hier ebenfalls eingehend behandelten engen Beziehungen Rohdes zu seinem unglücklichen, genialen Freunde Nietzsche und zu Richard Wagner wird diese Lebensbeschreibung auch das lebhafteste Interesse Manches erregen, der die Biographie eines Philologen sonst nicht in die Hand nimmt.

Den Unterzeichneten hat neben der Schilderung von Rohdes Heidelberger Jahren besonders die von seinem Aufenthalt in Rom während des Winters 1869—1870 interessiert. Damals bin ich fast täglich mit ihm zusammengetroffen und habe später besonders manche heitere Erinnerung aus den unvergeßlichen Monaten mit ihm ausgetauscht. Indem ich dieses schreibe, liegt vor mir ein Heft, das mir am Sylvesterabend des erstgenannten Jahres bei Verlosung von lustigen Stiftungen unter die damaligen deutschen ragazzi zufiel, „Jahresbericht der archäologisch-neologischen Gesellschaft auf dem Kapitol und den umliegenden Regionen, una cronaca interna ed esterna," von dem leider so früh der Wissenschaft und den Freunden entrissenen Fr. Matz verfaßt und reich illustriert durch (teilweise den merkwürdigen Historien gemäß ergänzte) Bilder, die aus Buschens Bilderbüchern ausgeschnitten waren. Hier spielt auch Rohde eine Rolle. Seine überragende Begabung aber stand schon damals allen, die mit ihm verkehrten, fest; auch fest, daß mit ihm zu verkehren zwar immer anregend, doch nicht immer leicht war.

Doch das a l l g e m e i n s t e Interesse erregt vielleicht der Anhang, den Crusius der Biographie beigegeben hat, Cogitata betitelt, Aphorismen aus Tagebuchblättern Rohdes von 1867—1878. „Gedankenblitze," die ihre Erzeuger selbst veröffentlicht oder Andere zusammengestellt haben, sind oft eine wenig erquickliche Lektüre. Hier aber ist kein Ausspruch und keine Ausführung, die nicht eine Bereicherung für den Leser wäre, einen Antrieb zu eigenem Nachdenken gäbe, und gerade diese Sammlung zeigt, nach wie verschiedenen Seiten des Forschens und Lebens der Blick des Verstorbenen ausschaute, oder vielmehr, wie viele er zu d u r c h schauen sich bemühte.

U h l i g.

F. Collard, professeur à l'Université de Louvain: **Les nouveaux programmes prussiens** ou le latin et le grec en Prusse (Tournai, Decallonne-Liagre 1902, 32 S.) und **Le rajeunissement du Grec** (Bruges, G. de Haene-Bossuyt 1902, 41 S.).

In diesen Aufsätzen spricht sich ein namhafter belgischer Gelehrter über den auf das Lateinische und Griechische bezüglichen Teil der neuen preußischen Lehrpläne und über das Lesebuch von Wilamowitz aus. Er begleitet die einzelnen Aufstellungen und methodischen Belehrungen des preuß-

sischen Lehrplans mit kritischen Bemerkungen, hebt z. B. den Wert der version écrite, der schriftlichen Uebersetzung aus dem Lateinischen hervor und begreift nicht, warum man auf diese vielfach in Deutschland so wenig Wert lege, wogegen er den Wert der Uebersetzungen ins Lateinische, der allerdings für den Franzosen der Natur seiner Sprache nach geringer ist als für den Deutschen, sehr niedrig anschlägt; billigt die im Lehrplan getroffene Auswahl der Schriftsteller im Allgemeinen, macht auf einige Punkte bei der Lektüre (étude) des Livius aufmerksam, bekämpft mit Unrecht, wie uns scheint, das Lesen von Ciceros Schrift de senectute, empfiehlt die traduction à libre ouvert, also das unvorbereitete Uebersetzen, gesteht mit Recht den moyens intuitifs, deren didaktischen Wert am Gymnasium man auch nach unserer Ansicht vielfach überschätzt, nur un rôle secondaire zu und giebt, wie auch wir, dem neuen Lehrplan vor dem von 1892 den Vorzug. Beim Griechischen kommt er auf v. Wilamowitzens Lesebuch zu sprechen, das er im zweiten der genannten Aufsätze ausführlich behandelt: er erkennt dessen Bedeutung an, verwirft aber seine Einführung als Unterrichtsmittel des Gymnasiums. Am Schluß des ersten Aufsatzes faßt er seine Stellung zu den neuen preußischen Lehrplänen kurz und gut, in der geschickten und lebendigen Weise unserer französischen Fachgenossen zusammen: En résumé, le programme du latin et du grec répond assez bien aux exigences de la méthodologie moderne, si on en excepte l'autorisation de l'emploi d'une chrestomathie grecque, le maintien du thème latin dans les deux dernières classes, la réintroduction du thème grec dans ces mêmes classes et la part ridicule faite à la version écrite, wozu wir nur bemerken müssen, daß wir im Gegensatz zu Herrn Collard der Uebersetzung **aus** dem Deutschen ins Lateinische einen sehr entschiedenen Wert beilegen und dies aus tausendmal dargelegten und niemals widerlegten Gründen.

Die Kritik des griechischen Lesebuchs in dem zweiten Aufsatz berührt sich, auch in der Lebendigkeit der Sprache, mit der Broschüre von

Friedrich Aly, Humanismus oder Historismus? (Marburg, Elwert 1902. 31 S. 60 Pf.),

nur daß Collard trotz seiner Polemik gegen die Chrestomathien dem, was Aly den Historismus nennt, näher steht und größeres Recht einräumt als dieser. Wir halten die Formulierung „Humanismus oder Historismus?“ für nicht ganz glücklich: Aly selbst legt in der Schrift klar genug dar, daß unser Humanismus eben dadurch, daß er auf geschichtlicher Betrachtung der Welt ruht, seine Rechtfertigung und volle Bedeutung findet. Im Uebrigen können wir die kleine, eindrucksvoll geschriebene und an apologetischem und didaktischem Gedankenmaterial reiche Schrift der Lesung und Erwägung nur empfehlen, mit dem Zusatz, daß auch wir zwar gegen die **unmittelbare** Verwendung des Wilamowitzischen Lesebuchs im Gymnasialunterricht Bedenken haben, seine mittelbare Bedeutung für das Gymnasialstudium aber und das Verdienst des Verfassers sehr hoch anschlagen. O. **Jäger.**

K. Fecht und J. Sitzler. Griechisches Uebungsbuch für Untertertia. 4. verb. Aufl. Freiburg i. B., Herdersche Verlagsbuchh., 1902. XI u. 194 S. Geb. Mk. 1.85.

Bei der gegenwärtig namentlich in Preußen gefährdeten Stellung des Griechischen hat die Frage, wie der Anfangsunterricht in dieser Sprache möglichst zweckmäßig zu gestalten sei, erhöhte Bedeutung gewonnen. Daß das Ziel, ordentliche Sicherheit im Verständnis der Schulschriftsteller, seit etwa zwei Jahrzehnten zum Teil nur unvollkommen erreicht wird, an seine Stelle mehrfach ein tastendes Raten getreten ist, kann leider nicht geleugnet werden. Und ebenso zweifellos hat dies unerfreuliche Ergebnis zum weitaus größten Teil seinen Grund darin, daß man angefangen hat auf eine solide grammatische Grundlage geringeren Wert zu legen, in dem Streben, möglichst rasch zu zusammenhängender Lektüre zu gelangen, die Schüler „in den Geist der Schriftsteller einzuführen“, — als ob nicht das sichere Erfassen der Wortformen die unabweisbare erste Voraussetzung wäre für das Verständnis des Inhaltes! Ein systematisch angelegtes Uebungsbuch, das ausgiebige Einübung der Formenlehre auch durch Uebersetzungen **in die** Fremdsprache ermöglicht, gehört nach meiner festen Ueberzeugung nach wie vor zu den unentbehrlichen Requisiten für einen erfolgreichen griechischen Unterricht, wenigstens bei der durchschnittlichen Begabung der Schüler, mit der wir zu rechnen haben.

Ein aus der Schulthätigkeit hervorgegangenes und in langjähriger Praxis bereits bewährtes Hilfsmittel für den griechischen Anfangsunterricht liegt uns vor in der 4. Auflage des Fechtschen Uebungsbuches, für deren Herstellung dem Herausgeber in Gymn.-Dir. Dr. Sitzler eine zweite pädagogisch hervorragende Kraft sich zugesellt hat. In richtiger Erkenntnis des für den Schulunterricht wünschenswerten ist zur Einübung der Formenlehre von Einzelsätzen wieder ausgiebigerer Gebrauch gemacht; dem prinzipiellen Einwand, damit werde dem Schüler ein fortwährendes

Springen von einem Gedankenkreise zum anderen zugemutet, ist dadurch vorgebeugt, daß die Einzelsätze vielfach zu größeren einheitlichen Gedankengruppen vereinigt sind. Aber auch zusammenhängende Lesestücke dienen in umfangreichem Maße zur zusammenfassenden Wiederholung größerer grammatischer Abschnitte; ihr Inhalt ist in geschickter Weise der Geschichte und Sage, zum Teil auch den Aesopischen Fabeln entnommen, ganz neu war mir hier die hübsche Verwertung der Batrachomyomachie.

Die Anordnung des grammatischen Stoffes kann geradezu als mustergültig bezeichnet werden, vor allem die frühzeitige Einführung verschiedener Tempora des Verbum purum (während z. B. die systematische Behandlung der Pronomina, erfahrungsgemäß eines der schwierigsten Kapitel im Pensum der Untertertia, verhältnismäßig weit zurückgestellt wurde), die stufenweise Einübung der Accentregeln und die Verwendung der Modi mit Einführung in die am häufigsten vorkommenden Nebensätze. Nur dies, daß die Zahlwörter ihren Platz erst ganz am Ende gefunden haben, hat mir nicht völlig eingeleuchtet. Der Grund für diese Anordnung liegt offenbar darin, daß in den zum Abschluß fast vollständig gegebenen beiden ersten Kapiteln der Xenophontischen Anabasis gerade diese Wortart eine besonders reiche Verwendung findet; aber es mußte so an den ziemlich zahlreichen Stellen, an denen schon vorher Zahlwörter vorkommen, die Bedeutung jeweils, zum Teil wiederholt, in Anmerkungen gegeben werden. Die auf manchen Seiten recht zahlreichen Anmerkungen mit den in den Text eingefügten auf sie verweisenden Ziffern sind überhaupt nach meinem Empfinden etwas störend. Es wird ja dem Schüler die Vorbereitung ungemein erleichtert, wenn ihm die Bedeutung noch unbekannter Vokabeln durch einen Blick auf den unteren Rand der Seite ohne weiteres vermittelt wird; aber schon um die Knaben von vorn herein an den Gebrauch des Lexikons zu gewöhnen, wäre es vielleicht zweckmäßiger, die noch nicht memorierten und die überhaupt nicht zum Auswendiglernen bestimmten Vokabeln alle den ohnehin beigegebenen alphabetischen Wörterverzeichnissen einzufügen, wie es in dem für die O. III bestimmten 2. Teil des Uebungsbuches der Fall ist. Dann wäre auch die zum Teil fünf- bis sechsmalige Wiederkehr des gleichen Wortes in den Anmerkungen vermieden worden. Die Zahl der zu memorierenden Vokabeln, mit Einschluß der Eigennamen rund 1100, ist eine recht mäßige; sie sind zweckmäßigerweise mit wenigen Ausnahmen der Anabasis entlehnt. Meines Erachtens könnte in dieser Beziehung den Schülern schon etwas mehr zugemutet werden: denn die Erfahrung zeigt, daß doch fast nur diejenigen Vokabeln wirklich dauernder Besitz werden, die grundsätzlich auswendig gelernt wurden. Sehr praktisch ist, daß unter den einzelnen Vokabeln jeweils die dem Schüler schon bekannten Wörter gleichen Stammes zusammengestellt sind, wie überhaupt in einer ganzen Reihe von Einzelheiten und scheinbaren Kleinigkeiten sich des Verfassers eindringende Vertrautheit mit der Praxis des griechischen Anfangsunterrichts kundgiebt. — Die äußere Ausstattung des Buches befriedigt bei billigem Preis durch Größe und Deutlichkeit der Lettern, Breite der Zeilenspatien und Güte des Papieres auch die weitest gehenden Forderungen der Schulhygiene.

A. Hilgard.

Wilhelm Victor, Die Methodik des neusprachlichen Unterrichts. Bei Teubner, 1 Mk.

Diese kleine Schrift von 56 Seiten empfehlen wir den Fachgenossen, Alt- und Neuphilologen, die das Bedürfnis haben, sich über die mit so viel Geräusch verkündete Reform des neusprachlichen Unterrichts neuerdings zu orientieren: auf S. 31 z. B. ist in dankenswerter Kürze und Entschiedenheit zusammengestellt, was Vietor, der radikalste dieser Reformer, verlangt. Es wird diesen Fachgenossen, sofern sie den neusprachlichen, etwa den französischen Unterricht an wirklichen Gymnasien oder Realschulen des 20. Jahrhunderts zu erteilen haben, auch nicht schwer werden, das Richtige und Erreichbare von dem Ideologischen und Unmöglichen, die Wahrheit von der Uebertreibung in dieser Schrift zu scheiden, und wir möchten sie zu diesem Behufe auch gleich auf den vortrefflichen Artikel in dem Juniheft der Monatsschrift für höhere Schulen aufmerksam machen, „die Reformbewegung im Betrieb der lebenden Sprachen" von Hans Gerschmann in Danzig, der eben in unsere Hände gelangt ist und in welchem der marktgängigen Oberflächlichkeit die Ergebnisse unbefangener Beobachtung und tiefeindringenden Nachdenkens entgegengesetzt werden. Die Tendenz der vier Vorträge eines Ferienkursus, aus denen Vietors Schrift besteht, wird charakterisiert durch die Worte, mit denen auf S. 44 der Wert des Unterrichts in den lebenden Sprachen dahin bestimmt wird, daß er neben der unmittelbaren Aufgabe, Schriftsteller mit Leichtigkeit zu verstehen und die fremde Sprache mündlich wie schriftlich ohne Zwang zu gebrauchen, die mittelbare und zwar als eigentliches Ziel des Unterrichts habe, „dem Schüler das freie Verständnis [was

heißt das?] für die eigenartige geistige und materielle Kultur, für Leben und Sitte der beiden fremden Völker zu erschließen" — was wir, cum grano salis verstanden, durchaus acceptieren. Aber wenn der Verfasser fortfährt: „Ein richtig erteilter, wirklich erziehender Unterricht in den lebenden Sprachen wird durch die Lösung beider Aufgaben, der unmittelbaren wie der mittelbaren, der Geistesbildung besser dienen, als der beste Unterricht in den toten Sprachen es zu thun im Stande ist", so beweist er, daß er von dem Leben und den Kräften dieser sogenannten „toten" Sprachen keinen Begriff hat. „In meinem Revier", sagt ein treffender Reimspruch Goethes,

In meinem Revier
Sind Gelehrte gewesen;
Außer ihrem eignen Brevier
Konnten sie keines lesen.

Und nicht der Universitätsprofessor und Mann der Wissenschaft, sondern der Reformagitator spricht, wenn das Schlußwort dieser Schrift lautet: „Uns Neuphilologen gehört in Schule und Leben die sprachliche Zukunft". Was das für ein Ding ist, die sprachliche Zukunft, wissen wir nicht, denken aber unsererseits, daß die sprachliche und sonstwelche Zukunft nicht den Neu- und nicht den Altphilologen gehört, sondern der ehrlichen und vernünftigen Arbeit aller derer, die über der Gegenwart nicht deren geschichtliche Voraussetzungen und über der Geschichte nicht das Bedürfnis der Gegenwart vergessen. O. Jäger.

Lehr- und Lesebuch der französischen Sprache nach der Anschauungsmethode und nach einem ganz neuen Plane, mit Bildern von Dr. J. und Ernst **Lehmann.** I. Teil, 18. Aufl. Mannheim, Bensheimer 1898.

Die Zahl der Auflagen beweist, daß das Buch bereits die weiteste Verbreitung gefunden hat. Die Verfasser sind begeisterte Vertreter der intuitiven Methode; Anschauung ist alles! sowohl die direkte Anschauung als die Anschauung nach dem vorgeführten Bilde. Das Buch ist natürlich nur für ganz jugendliche Schüler bestimmt, die die Fremdsprache wie die Muttersprache lernen sollen; daher auch die Mahnung des Verfassers, „sich durch das anfangs papageimäßige Nachplappern nicht abschrecken zu lassen" (Seite X). — Unter den dem Lehrgang vorausgeschickten Bemerkungen möchten wir § 12 herausheben, um zu zeigen, wie die Verfasser unnötigerweise Fremdwörter anwenden: „alle gegebenen Vokabeln sind gründlich zu memorieren; jeder Schüler legt zu diesem Behufe ein Vokabular an und hält es in Evidenz" (!). — Daß die Sätze nicht immer geistreich genannt werden können, beweist z. B. Seite 64, wo wir lesen: Un sot garçon ennuie tout le monde; ennuyez-vous aussi tout le monde? Komisch wirkt die Aufzählung der Vornamen: vos noms sont: Aaron, Abraham, Achille, Adam ... Blaise ... Gérard, Gilles ... Isaac, Isaïe, Isidore, Jacob, Jonas ... Lazare, Levi, Luc, Michel, Moïse ... Zacharie u. a. ungewöhnliche Namen. — Die zweite Abteilung schließt sich an die Anschauung im Bilde an; hinter jeder intuition ist eine Fabel, ein questionnaire und eine grammaire, wo die verschiedenen Tempora des Verbs abgewandelt, sowie über die verschiedenen Wortarten die betreffenden Regeln gegeben werden. Den Stoff der Lektüre bilden Fabeln. — Das Buch wird sicherlich mit gutem Erfolg benützt werden können; für Gymnasien ist es nicht bestimmt.

Lehrbuch der französischen Sprache von Prof. G. **Weitzenböck**, I. Teil, 2. Aufl. Leipzig, Freytag. Mk. 1.25, geb. 1.65.

Wenn die zweite Auflage auch umgearbeitet ist, so ist das Buch doch im Großen und Ganzen dasselbe geblieben, wie es die erste Auflage bot, und ich kann daher auf meine Besprechung der ersten Auflage im Humanistischen Gymnasium, Jahrgang 1895 S. 34, verweisen. — Neu hinzugefügt oder anders angeordnet ist die Abteilung der Formen, Stämme, Endungen, Gebrauch der Hilfszeitwörter und des Participe passé, sowie zum Schluß die Uebersicht über die in den Sprachstücken enthaltenen grammatischen Pensen. Außerdem sind einige neue Sprachstücke dazugekommen und die Uebungen vermehrt worden. Abgesehen von den a. a. O. gemachten Ausstellungen, besonders betreffs der Lautschrift, schließe ich mich übrigens dem günstigen Urteil über das Lehrbuch an, das L. Nohl-Ettlingen in den Süd-Westdeutschen Schulblättern gefällt hat.

Eiserner Bestand. Das Notwendigste aus der französischen Syntax in Beispielen zur Repetition an höheren Schulen von Prof. Dr. Ernst **Regel.** II. vermehrte Aufl. Leipzig, Langkammer 1899.

Ein sehr praktisch zusammengestelltes Büchlein, alles kurz und gut, für Repetitionen sehr geeignet. Die Beispiele sind aus dem Leben genommen; es sind nur Sätze, keine Regeln, nach dem Grundsatz: „Exempel wirken mehr, als Unterricht und Lehr'." Die Anordnung der Beispiele ist nach der Grammatik von Kühn gegeben.

Französisches **Uebungsbuch** für die Vorstufe von Dr. Albr. **Reum.** II. vermehrte und verbesserte Aufl. Bamberg, Buchner. 1899 (R. Koch).

Ein fein logisch durchgearbeitetes Lehrbuch, auch für die Quarta des Gymnasiums verwendbar, ausgehend vom Schulzimmer

und den Wandbildern von Hölzel. Neu, d. h. in keinem anderen — wenigstens mir bekannten — Lehrbuch sich findend, sind die phrases à compléter, sowie (S. 32) la recherche des contraires, die für den Schüler sicherlich gleichzeitig sehr anziehend und nützlich sein werden. An die Lesestücke schließen sich die Définitions, ebenfalls eine neue, sehr lehrreiche Uebung, die nach der Ansicht des Verfassers von den Schülern nicht auswendig zu lernen, sondern mit ihnen gesprächsweise einzuüben sind. Vorzüglich scheint mir auch Seite 53 Étude du vocabulaire, excercices sur la dérivation des mots, sowie ganz reizend Nr. 33 au coin du feu, kleine Rätsel, die in Gesprächsform gegeben sind. — Wir können das Buch angelegentlichst empfehlen; der Lehrer wird viel Anregung daraus empfangen.

Französische **Stilübungen** für den ersten Aufsatzunterricht von Dr. Albr. **Reum**. Ebenda.

Das Büchlein soll dazu dienen, den französischen Stil frühzeitig und ohne Zuhilfenahme des Deutschen zu bilden; es enthält eine Aufgabensammlung für den schriftlichen Gedankenausdruck, um den Wortschatz zu verarbeiten. Es ist für mehrere Jahre bestimmt, so daß vom zweiten Schuljahr an vom Leichteren zum Schwereren fortgeschritten wird. Der Zweck des Verfassers ist, die Schüler zum französischen Denken zu zwingen. Unzweifelhaft ist der Versuch für die Erlernung der französischen Sprache von großem Nutzen, und wir empfehlen daher dieses Buch den Fachgenossen; wir fürchten nur, daß die Zeit kaum ausreichen wird, solche Uebungen in Verbindung mit der geforderten zusammenhängenden Lektüre zu treiben.

Sammlung französischer **Aufsatzthemata** von **Ad. Bechtel** u. **Dr. Ch. Glauser.** I. Teil für die unteren und mittleren Klassen höherer Lehranstalten. Leipzig, Klinkhardt 1898. 2 Mk.

Auch dieses Buch bezweckt, den freien Gebrauch der französischen Sprache zu fördern. Die Uebungen beginnen mit kurzen Prosa-Wiedergaben von Gedichten (Fabeln), gehen dann zu Erzählungen und von da zu geschichtlichen Darstellungen über und behandeln für die höheren Stufen Gespräche, Briefe und Beschreibungen. Der Text schließt sich an verschiedene Lehrbücher an, die auf Seite VIII—X angegeben sind. Auch diese Sammlung ist sehr empfehlenswert.

Uebungsstücke zum Uebersetzen aus dem Deutschen ins Französische, behufs Einübung der unregelmäßigen Verben von **Dr. W. Ulrich**. Leipzig, Neumann, 1896. II. verbesserte Aufl.

Wenn wir auch im Allgemeinen keine grundsätzlichen Gegner der Einzelsätze sind, so können wir doch solche, wie sie hier sich vielfach finden, nicht billigen; wir führen als Beispiele an Seite 3: „Gott betrübt oft die Menschen, die im Glücke nicht an Ihn denken"; S. 4: „Meine Nichte wird morgen auf den Ball gehen, sie wird sich dort belustigen"; S. 6: „Mein Onkel bot mir ein Glas Wein an, als ich ihm den Brief unseres Freundes überreichte"; S. 10: „Unser Nachbar ist böse auf uns, er ist vor einigen Tagen abgereist, ohne uns Adieu zu sagen"; S. 22: „Alexander der Große brachte nach wenig Jahren Asien zur Unterwürfigkeit"; S. 34: „Seine Großmutter ist heute schlechter Laune, sie fängt an mit uns zu zanken ohne Grund, aber wir schweigen" (!) und noch viele andere derart. Auch an überflüssigen Fremdwörtern ist kein Mangel. Wenn überhaupt wenig Neigung vorhanden ist, von der Lektüre losgelöste Sätze zum Uebersetzen ins Französische zu geben, so dürfte dieses Buch die Lust dazu schwerlich erregen. — Die II. Auflage bringt auch zusammenhängende Uebungsstücke in zwei „Sektionen" (!). Das beigegebene Wörterverzeichnis ist sehr wenig sorgfältig gearbeitet und enthält recht viele Druckfehler: S. 56: zelé; S. 57: im Dieste stehen; avantaganx; S. 59: quéreller; scelerat; S. 60: l'aube peraissait; S. 62: l'archévêque u. v. a.

Von Schulausgaben französischer Schriftsteller lagen uns folgende vor:
a. aus dem Verlag von Freytag-Leipzig.

1. **Erckmann-Chatrian**, Deux contes populaires et deux contes des bords du Rhin; herausgegeben von Dr. Mühlau. Mk. 1.25.

Wir gestehen, daß wir uns für die in dem Bändchen gebotenen Erzählungen nicht erwärmen konnten, vielleicht wegen der etwas aufdringlichen Moral, die sich in den Geschichten breit macht; immerhin mag die Lektüre für jüngere Schüler nicht unpassend erscheinen. Die Anmerkungen bieten z. T. vollständig Ueberflüssiges, z. B. quoiqu'il en soit, wie dem auch sein möge; allaient et venaient, gingen hin und her; qu'as-tu donc? was ist Dir denn? u. a.; z. T. lassen sie einen bei Personenerklärungen völlig im Stich; so z. B. in der Erzählung le trésor du Vieux Seigneur sollte doch etwas über Gontran l'Avare gesagt sein. Von Druckfehlern fielen mir auf S. 26: bétait statt bétail und S. 44: voix statt voie.

2. **Sieben Erzählungen** von L. Halévy, G. de Maupassant, Fr. Coppée, A. Daudet, A. Theuriet, E. Zola, M. Forestier, herausgegeben von Prof. Pariselle. Mk. 1,50.

Der Name Pariselle findet sich auf dem gebundenen Exemplar oben gedruckt, wo sonst der Autor steht. Von den sieben Erzählungen hätte ich die erste nicht ge-

wählt: abgesehen von dem unbedeutenden Inhalt finden sich darin zu viel Spezialausdrücke für das Reiten, die doch vermutlich nur wieder rasch vergessen werden. Auch hier lassen die Erklärungen zu wünschen übrig: z. B. wäre über die Stellung in s'aller promener eine Bemerkung am Platze gewesen; Seite 34 findet sich faisant parfois un pâté, im Vocabulaire aber steht nur une pâte, in den Anmerkungen nichts. — Die Erzählung von Zola l'inondation gehört zu dem Ergreifendsten, was dieser Verfasser geschrieben hat. Die bekannten Erzählungen von Guy de Maupassant La mère sauvage, von Alphonse Daudet L'enfant espion, von André Theuriet le Noël de M. de Maroise werden immer mit großem Interesse von den Schülern gelesen werden; und die letzte Erzählung von Masson-Forestier „La jambe coupée" hat in allerneuster Zeit ein reges Interesse erregt, weil der Verfasser, der ein warmer Freund Deutschlands ist und thatkräftig für eine Annäherung der beiden Nachbarländer eintritt, kürzlich auf einer Reise nach Süddeutschland in verschiedenen Städten (so in Heidelberg, Stuttgart, Nürnberg, München) sogen. Conférences hielt und hierin von der Geschichte „La jambe coupée" ausgehend erzählte, wie es ihm durch viele Bemühungen gelungen ist dem Helden der Geschichte, dem wackeren deutschen Arzt Dr. Breuer aus Hamburg, der dem verunglückten französischen Matrosen das Leben unter eigener Lebensgefahr gerettet hat, seitens der französischen Regierung den Orden der Ehrenlegion zu verschaffen. — Es mag uns gestattet sein, dem kurzen Lebensabriß von Masson-Forestier, der dem französischen Text der Erzählungen vorhergeht, nach eigener Mitteilung des Novellisten noch berichtigend hinzuzufügen, daß er seinen Beruf als Advokat aufgegeben hat und von Rouen nach Paris übergesiedelt ist.

3. **Hector Malot:** En famille, herausgegeben von Prof. P a r i s e l l e. 1 Mk. 80 Pfg.

Der kleine Roman jenes unglücklichen Mädchens, ein Gegenstück von „Sans famille" desselben Verfassers, ist in der vorliegenden Ausgabe geschickt gekürzt und wird, trotz einzelner unnatürlicher Situationen, die sich darin finden, besonders in Mädchenschulen gewiß großes Interesse erregen. (Druckfehler Seite 136, 8 aves statt avec).

4. **G. Bruno**, Les enfants de Marcel, herausgegeben von F r. W ü l l e n w e b e r. 1 Mk. 50 Pfg.

Diese reizende Erzählung der bekannten Verfasserin, der Gattin von Alfred Fouillée, ist ein Auszug aus einem von der Société d'instruction et d'éducation gekrönten größeren Buches, das auch unsere deutschen Knaben mit Spannung lesen werden. Es werden die Erlebnisse eines Sergeanten erzählt, der in der Bourbakischen Armee diente und mit ihr in die Schweiz flüchtete; es begleitet ihn als enfant de troupe sein kleiner Sohn, der seines Vaters Schicksale teilt. Nach dem Krieg erhält der ausgediente Soldat die Verwaltung eines Postamts und geht schließlich mit seiner Familie nach Algier. Die Schilderung der Reise dorthin, sowie das Leben in jener französischen Kolonie bietet viel Lehrreiches.

5. **Französische Gedichte** für den Schulgebrauch, ausgewählt von Dr. S c h l ü t e r. 1 Mk. 40 Pfg.

Ueber die Grundsätze, nach denen diese Gedicht-Sammlung zusammengestellt ist, spricht sich der Herausgeber in der Vorrede aus: darnach soll die Sammlung eine tiefere Bekanntschaft mit der französischen Dichtkunst veranlassen. Für die ersten Jahre des Unterrichts bieten die verschiedenen Elementarbücher schon geeignete Gedichte; damit aber auch später die poetische Lektüre in der Schule nicht vernachlässigt wird, soll die vorliegende Zusammenstellung erwünschten Stoff bieten. Sie enthält außer Racine, Corneille, Molière und La Fontaine nur Gedichte aus dem Ende des 18ten und aus dem 19ten Jahrhundert; Béranger ist mit 9, V. Hugo mit 17 Gedichten vertreten, während von Fr. Coppée nur 4 aufgenommen sind. Ob die oben genannten vier Klassiker in die Sammlung mit Recht aufgenommen worden sind, darüber kann man geteilter Meinung sein. La Fontaine, von dem 11 Fabeln Aufnahme gefunden haben, unter welchen sechs schon in den meisten Elementarbüchern stehen, sollte einmal wenigstens Gegenstand der Schullektüre bilden, und dann würde man zu einer Sonderausgabe greifen müssen; Molière aber bildet doch vorwiegend den Lesestoff in oberen Klassen, so daß die gegebene Probe (Plaintes de Chrysale aus Les Femmes savantes) unnötig erscheint; ebenso wird Racine's Athalie doch besser vollständig gelesen: daher sind die drei Bruchstücke aus diesem Drama ebenfalls unnötig. Vielleicht ist die gegebene Probe aus Corneille's Cid noch am ehesten gerechtfertigt, da die Liebe zu diesem Klassiker bei Schülern und Lehrern nicht mehr groß ist. — Ein Anhang bringt das Wichtigste über die französische Verslehre und biographische Notizen über die in die Sammlung aufgenommenen Dichter.

b) A u s d e r W e i d m a n n ' s c h e n S a m m l u n g.

Molière, L e s F e m m e s s a v a n t e s, erklärt von D r. F r i t s c h e. II. Aufl. 1 Mk. 70 Pfg.

Die Ausgabe mit der 31 S. langen vortrefflichen Einleitung bietet weit mehr,

als für Schüler selbst einer guten Oberprima eines Gymnasiums sich eignet. Sie führt in wissenschaftlicher Weise in die Lektüre Molières ein, dessen dramatisches Schaffen gerade in den Femmes savantes auf eines seiner Erstlingswerke, die Précieuses ridicules, zurückgreift. Der Stoff beider Stücke belehrt uns über eine interessante Zeit der Geschichte der französischen Gesellschaft, und wenn in unserer Zeit, wo das Frauenstudium in eine ganz neue Phase der Entwickelung getreten ist, die Satire Molières vielleicht an Schärfe verloren hat, so wird man doch noch immer das geistreiche Lustspiel des großen Dichters mit Genuß lesen; hierzu bietet die vorliegende Ausgabe ein höchst willkommenes Hilfsmittel, das jedoch mehr für Studenten als für Schüler bestimmt erscheint.

c) Von Gerhards französischen Schulausgaben, Leipzig und Wien, Verlag von Gerhard.

Aus dieser Sammlung lagen uns 3 Bändchen vor (Nr. 6, 7, 8).

1. Perdue par Henry **Gréville**, herausgegeben von Meta von Metzsch. 1 Mk. 50 Pfg., Wörterbuch 25 Pfg.

Die unter obigem Pseudonym bekannte, vielgelesene Verfasserin, Alice Durand née Fleury, hat uns in dem vorliegenden Roman einen Frauencharakter geschildert, der unter mannigfachen Mißgeschicken sich durcharbeitet, überall Treue und Wahrhaftigkeit zeigt und schließlich das ersehnte Glück erlangt. Das Buch wird eine passende Lektüre für höhere Mädchenschulen werden.

2. Charlotte Corday, drame en 5 actes en vers par François **Ponsard**, herausgegeben von Dr. Otto Weddigen. 1 Mk. 25 Pfg., Bemerkungen und Wörterbuch 25 Pfg.

Ponsard, 1855 in die Akademie aufgenommen, hat mehrere Dramen geschrieben, die alle mit bedeutendem Erfolg aufgeführt wurden. Das vorliegende Drama behandelt das Schicksal jener schwärmerischen Jungfrau, die, eine zweite Jeanne d'Arc, von dem Gedanken beseelt, ihr Vaterland von der Tyrannei zu befreien, beschließt, Marat, einen der blutgierigsten Wüteriche, zu töten, und dafür den Tod erleidet. Wir zweifeln nicht, daß das Drama durch seine Schilderungen der französischen Revolution ein starkes Interesse bei unseren Schülern hervorrufen wird, wozu die vorliegende Ausgabe in passender Weise beitragen wird. Die Anmerkungen geben vorwiegend biographische, geographische und geschichtliche Erläuterungen. Bei der Aussprache von Caen heißt es: sprich Cän; das ist mindestens undeutlich; wozu das Trema? Bei Sieyès könnte wohl die Aussprache angegeben sein (sprich cié—ièss).

3. Une trouvaille, nouvelle par Mme. Suzanne **Gagnebin**; herausgegeben von Meta v. Metzsch. Text 1 Mk. 50 Pfg., Bemerkungen und Wörterbuch 25 Pfg.

Die Verfasserin der Novelle ist Schweizerin, welche durch ihre Schriften, die mit einer schönen Sprache lebenswahre Schilderungen verbinden, lebhaft zu fesseln versteht. So wird auch der vorliegende Roman mit freudigem Interesse gelesen werden. Die Ausgaben aus der Gerhard'schen Sammlung zeichnen sich durch schöne Ausstattung aus; sie geben die Bemerkungen abgesondert vom Text in einem mit einem Wörterbuch verbundenen Heftchen. Der Text ist in Kapitel mit besonderen Ueberschriften eingeteilt, wodurch die Lektüre in der Schule wesentlich erleichtert wird.

Die Zahl der Sammlungen fremdsprachlicher Ausgaben ist übergroß; das, was bereits vorhanden, genügte u. E. völlig den Bedürfnissen der Schule; man sollte in buchhändlerischen Kreisen der Ueberproduktion auf dem Gebiet der Schullektüre Einhalt thun!

Dr. Maler.

Weltgeschichte. Unter Mitarbeit von etwa 30 Fachgenossen herausgegeben von Hans F. Helmolt. Leipzig und Wien. Bibliographisches Institut. — III. Band: Westasien und Afrika. Mit 7 Karten, 7 Farbendrucktafeln, 22 schwarzen Beilagen. XIV und 735 Seiten. 1901. — VII. Band: Westeuropa, Erster Teil. Mit 6 Karten, 6 Farbendrucktafeln, 16 schwarzen Beilagen. XII und 573 Seiten. 1900. Lex. 8°. Preis des Bandes geb. 10 Mk., broschierte Halbbände je 4 Mk.

Seitdem wir das letzte Mal über den Fortgang vorliegenden Werkes berichteten (Jahrgang 1901, Heft V, S. 254), gingen uns zwei weitere Bände (III und VII) zu, auch wird indessen wohl schon Band II erschienen sein.

An dem III. Bande „Westasien und Afrika" zeigt sich wieder recht deutlich die Eigenart und hervorragende Bedeutung des ganzen Unternehmens. Er bildet im Fortschritte von Osten nach Westen sozusagen die Vorbereitung auf den schon besprochenen IV. Band „Die Randländer des Mittelmeeres". Mit diesem berührt er sich denn auch notwendig in vielen Punkten. Im 1. Abschnitt „Das alte Westasien" (248 S.) giebt Dr. H. Winckler die Geschichte der Reiche Babylonien, Assyrien, Elam, Medien und Persien, Phönikien und von Karthago, sowie von Israel und die ältere Geschichte Syriens, Armeniens und Arabiens. Dem IV. Bande blieb überlassen, als mehr dem Kultur- und Geschichts-

kreis des Mittelmeeres angehörend: Kleinasien, das Reich der Seleukiden und das medisch-baktrische Reich. Karthago wurde in Bd. III in sich abgeschlossener, in Bd. IV im Zusammenhang mit Nordafrika behandelt. Der 2. Abschnitt „Westasien im Zeichen des Islams“ (140 S.) von Dr. H. Schurtz ergänzt den vorhergehenden zu einer Geschichte dieses Ländergebietes von den ältesten Zeiten bis zur Gegenwart. Daß dabei die Geschichte der „Entstehung des Christentums und seiner östlichen Entfaltung“ dem IV. Bande zugewiesen wurde, dessen Ländergebiet es zum großen Teil anhaltend und tiefer beeinflußt hat als die im III. Bande behandelten Länder, ist wohlverständlich. Wie dieser die gesamte Geschichte Westasiens umfassende Teil des Werkes wohl ein völliges Novum, und zwar ein hoch zu schätzendes ist, so auch der 3. Abschnitt des gleichen Bandes, der die Geschichte Afrikas (186 S.) behandelt mit Ausnahme der als 4. Abschnitt sich anschließenden Gesamtgeschichte Aegyptens (124 S.) von Carl Niebuhr und der im IV. Bande gegebenen von Nordafrika. Dr. H. Schurtz hat sich auch dieser ungemeinen Fleiß und umfassende Kenntnisse erfordernden Arbeit unterzogen. Möchte sich des Herausgebers Wunsch erfüllen, daß sie ein Ansporn zu immer eingehenderer systematischer Bearbeitung dieses Gebietes werde; wobei ja gründliche ethnographische und historische Kenntnisse einander die Hand reichen müssen, soll anders wirklich Tüchtiges geleistet werden. Das reichhaltige Register umfaßt 37 Seiten.

Bd. VII „Westeuropa, Erster Teil“ führt uns wieder in allgemeiner bekannte Regionen. Es bildet mit dem noch ausstehenden VIII. zusammen ein Ganzes, das die Geschichte der germanisch-romanischen Völker von dem Zeitpunkte ab darstellt, wo sie als eine geschlossene Kultureinheit gelten können, d. h. etwa seit dem Ausgange der Kreuzzüge. „Die wirtschaftliche Ausdehnung Westeuropas seit den Kreuzzügen“ bis zur Gegenwart (138 S.) von Prof. Dr. Richard Mayr heißt der einleitende volkswirtschaftliche Abschnitt. Die Schilderung der politischen und Kulturgeschichte beginnt der Abschnitt 2. „Renaissance, Reformation und Gegenreformation“ (168 S.) von Dr. Armin Tille und setzt fort der 5. Abschnitt „Die Entstehung der Großmächte“ (108 S.) von Prof. Dr. v. Zwiedineck-Südenhorst, dem bekannten Herausgeber und Mitarbeiter an der „Bibliothek deutscher Geschichte“. Zwischen beiden stehen Seitenstücke zum 1. Abschnitt und Ergänzungen teils zum 2. Abschnitt, teils auch zum 5. und zu dem noch ausstehenden VIII. Bande: Abschnitt 3. „Das abendländische Christentum und seine Missionsthätigkeit seit der Reformation“ (58 S.) von Prof. Dr. W. Walther und 4. „Die soziale Frage“ (68 S.) von Prof. Dr. Georg Adler. Ein Register von 33 Seiten macht den Schluß. — Im Hinblick auf Inhalt, Illustration und Ausstattung beider Bände freuen wir uns, unser früheres lobendes Urteil über das Werk durchaus wiederholen zu können. E.

Weltgeschichte in Umrissen. Federzeichnungen eines Deutschen, ein Rückblick am Schlusse des neunzehnten Jahrhunderts. Berlin 1897. E. S. Mittler & Sohn. V, 525 S. Geh. Mk. 9.—.

Maximilian Graf **Yorck von Wartenburg**, Oberstleutnant und Abteilungschef im Gr. Generalstabe, **Kurze Uebersicht der Feldzüge Alexanders des Großen.** Berlin 1897. ibidem. IV, 83 S. mit 6 Textskizzen und 6 Uebersichtskarten in Steindruck. Geh. Mk. 2,25.

Beide Werke haben zum Verfasser den während des letzten ostasiatischen Feldzuges durch Ersticken ums Leben gekommenen hochbegabten preußischen Oberst Grafen Yorck. Welchen Verlust an geistigem Kapital sein Tod für unsere Armee bedeutet, wird nach diesen beiden Schriften, besonders der ersteren, auch weiteren Kreisen begreiflich geworden sein. — Daß die „Weltgeschichte in Umrissen“ einen für das Werk eines Militärs sicher seltenen, vielleicht einzigartigen Anklang im lesenden Publikum gefunden hat, bezeugt die Thatsache, daß unter der Jahreszahl 1900 bereits ihre vierte Auflage erschienen ist, diese mit Nennung des Verfassernamens. Die „Federzeichnungen“ bieten uns nicht eine Darstellung der Weltgeschichte nach eigenen Quellenforschungen, der Verfasser sucht darin vielmehr aufgrund der aus den besten Geschichtswerken geschöpften Kenntnis der Thatsachen „die leitenden Ideen der Zeiten hervorzuheben und . . . die Deutschen aufzufordern, ihre Anwendbarkeit auf unsere Geschicke zu erwägen“. Die ganze Reflexion ist von gesundem deutsch-patriotischem wie von einem religiösen Sinn getragen. Die Vergleichungen zwischen den Verhältnissen der Gegenwart und denen vergangener Jahrhunderte sind höchst interessant und werfen thatsächlich vielfach erhellendes Licht auf die ersteren. Die Arbeit trägt, wie sich von selbst versteht, den Charakter der Subjektivität, aber einer geistreichen Subjektivität. Ein ausführliches Register von 21 Seiten ermöglicht es, die auf einen modernen Staat, etwa England oder Rußland, bezüglichen Vergleiche aus den verschiedensten Stellen des Buches sich zusammenzusuchen. Die Lektüre, oder besser

das nachdenkende und nachprüfende Studium dieser Weltgeschichte möchten wir den Kollegen dringend empfehlen. Den etwas hohen Preis rechtfertigen Umfang und Ausstattung.

In der „Uebersicht der Feldzüge Alexanders des Großen" wendet sich der Verfasser zunächst an Militärs, so jedoch, daß auch der gebildete Laie vollkommen zu folgen vermag. Auch hier finden wir den praktischen Zug auf Nutzbarmachung von Geschehnissen auch der fernen Vergangenheit für die Gegenwart wieder. Die Persönlichkeit Alexanders als Feldherrn empfängt dabei eine ausgezeichnete Beleuchtung. Zugleich ist die Schrift sehr geeignet zur Belebung der leicht schematischen und geistlosen Behandlung von Feldzügen im Geschichtsunterricht anzuleiten, da sie den inneren Zusammenhang der einzelnen Operationen und die Motive für sie klarzulegen sucht. Auch für die Texterklärung Arrians und die Beleuchtung antiker Kriegsgeschichtsschreibung fällt gar Manches ab.

E.

Heinrich von Sybel, Begründung des Deutschen Reiches durch Kaiser Wilhelm I. Neue billige Ausgabe in 7 Bänden. München und Berlin. R. Oldenbourg. Mk. 24,50.

Es ist eine oft beklagte Thatsache, daß große Meisterwerke unserer Litteratur lange einen hohen Preis im Buchhandel behaupten, gerade in den Zeiten, wo sie ihre Wirkung auf die breitesten Schichten der Bevölkerung üben könnten und sollten. Gustav Freytags Werke z. B. hätten noch tiefer die heranwachsende Jugend ergreifen müssen, aber eine Ausgabe, die das möglich machte, ist von dem Verlag nicht veranstaltet worden. Unterdessen haben manche seiner Bücher schon die Gunst verloren, von der sie einmal getragen waren, und andere sind daran, zu veralten, oder sie verlieren ihren Reiz, weil die wissenschaftliche Kritik zu viel an den gegebenen Bildern zu tadeln hat. Es ist darum doppelt zu begrüßen, daß der Oldenbourg'sche Verlag sich entschlossen hat, von Sybels großem Werke über die Begründung des Deutschen Reiches eine billigere Ausgabe zu veranstalten: Volksausgabe wird man nicht sagen dürfen, da der Meister der Entwickelung diplomatischer Verhandlungen sich zunächst an die Gebildeten gewendet hat. Mit ungeminderter Teilnahme wird man vor allem die lichtvollen einleitenden Kapitel über die politischen Zustände lesen, aus denen der Drang nach der einheitlichen Gestaltung Deutschlands hervorgegangen ist. Die letzten Jahre haben eine Fülle von neuen Materialien zur Erkenntnis der dargestellten Periode gebracht, im Mittelpunkte der Diskussion stehen immer noch Bismarcks „Gedanken und Erinnerungen". Aber gerade weil der Kanzler mehr Gedanken hat geben wollen als Erzählung, ist das Werk unentbehrlich, welches den zeitgeschichtlichen Stoff in solchem Reichtum zusammengetragen und mit wundervoller Klarheit gruppiert hat. Wenn modernere Arbeiten mit eindringlicherer Analyse die Persönlichkeiten und Ereignisse durchforschen, so hatte Sybel den unschätzbaren Vorzug der lebendigen Anschauung: in manchen Perioden war er ein Mithandelnder, in andern konnte er die Dinge aus nächster Nähe beobachten und erkannte Motive und Stimmungen, die dem mühsamen Studium später sich kaum erschließen. Er hatte zudem den Vorzug, aus Bismarcks Munde manchen Zug persönlich zu vernehmen oder seine Berichtigung zu erhalten. Die Verlagshandlung hat danach mit Recht das Werk als eine unentbehrliche Ergänzung der Bismarckschen Memoiren bezeichnet, und neuere kritisch verfahrende Werke bekennen pflichtschuldig, daß sie ihren Stoff von Sybel entlehnt haben. An ihn knüpft weitere Untersuchung immer wieder an, auf ihn weist sie zurück. Sybels Werk wird ergänzt, berichtigt werden, aber nicht ersetzt werden.

Daß es der Ergänzung und Berichtigung bedarf, ist ja bekannt und erklärlich. Weder hatte Sybel Einsicht in alle Archive, noch hat z. B. Bismarck alles ihm schon sagen können und dürfen, von andrem zu schweigen. Ich will nur an zwei Fälle erinnern. Sybel erzählt nach Benedettis Buche Ma mission ꝛc., wie dieser den Bundeskanzler in der Frage der spanischen Kandidatur zu der bestimmten Erklärung zu veranlassen suchte, daß der König in keinem Falle die Annahme der Krone dem Prinzen erlauben werde. Daran wird die Bemerkung geknüpft: „Es liegt hier ein glänzendes Beispiel vor, wie ein argwöhnischer Geist aus einem Nichts heraus Vorstellungen entwickelt, welche ihn selbst über den wahren Thatbestand gründlich täuschen, und weiterhin die Keime zu furchtbaren Katastrophen ausstreuen" (VII, 179). Die Forderung Benedettis war gewiß insolent, aber sie war nicht die Eingebung eines grundlos argwöhnischen Geistes. Wir wissen nun, daß Bismarck es politisch und wirtschaftlich angenehm schien, im Rücken Frankreichs einen befreundeten Fürsten zu haben; er hatte neue Erörterungen veranlaßt, ja er hatte, wie Marcks (Kaiser Wilhelm [4], 310) wenigstens es ansieht, die Hohenzollern mit der ganzen Wucht seines Willens vorwärtsgetrieben. Auch in der Behandlung der Emser Depesche wird für Bismarck eine Rechtfertigung gesucht, die dem Geiste des eisernen Staatsmannes wenig entspricht. Sybel berichtete uns selbst

zuerst die Aeußerungen von der Chamade und der Fanfare, aber er hielt es für nötig, die Depesche nur als „die trockene, von keinem Urteil begleitete Erzählung der Thatsachen" zu bezeichnen, „deren Richtigkeit unbestritten blieb"! — Aber mögen auch der Zusätze oder der Berichtigungen noch mehr werden, wir werden uns doch gern erfreuen an dem warmen Tone dieses Werkes, in dem der kräftige Pulsschlag der großen begeisterten Jahre überall zu spüren ist, an der Kunst der Erzählung, der Gedankenfülle des vielerfahrenen Gelehrten, an wohlgetroffenen Porträts, an der schlichten Ehrlichkeit seiner Forschung; und über das Thatsächliche werden wir uns weiter von Sybel belehren lassen.

Es wird immer eine Klage bleiben, daß Sybel verhindert war, wenigstens das Jahr 1870/1 uns noch zu erzählen, fast ein ebenso harter Schlag für unsere historische Litteratur wie der Abbruch der Treitschkeschen Geschichte des 19. Jahrhunderts. Sybels Werk braucht unsere Empfehlung nicht, es hat sich bei uns eingebürgert; wir wünschen nur, daß es dank der wohlfeileren Ausgabe noch weitere Kreise erobere und die Kenntnis deutscher Vergangenheit und die Liebe für die Schöpfer des neuen deutschen Reiches lebendig erhalte.

Die neue Ausgabe hat eine wesentliche Bereicherung durch ein umfangreiches Namens- und Sachregister für alle 7 Bände erhalten, welches das Werk zugleich zu einem bequemen Nachschlagebuch macht.

F. Rösiger.

Goa im Wandel der Jahrhunderte. Beiträge zur portugiesischen Kolonialgeschichte von Dr. Leopold **Contzen**, Gymnasialdirektor. Berlin, Schwetschke u. Sohn. 1902.

Bei dem Interesse, das gegenwärtig Alles erweckt, was mit der Geschichte europäischer Kolonisation und Kolonisationsversuche zusammenhängt, darf auch unser Blatt nicht verabsäumen, sich mit dieser dem Umfang nach kleinen (89 S.), aber an wertvoller Belehrung reichen Schrift zu beschäftigen. Sie führt uns im engen Rahmen einer Stadtgeschichte ein gutes Stück allgemeiner Geschichte vor: die Weltpolitik des kleinen Staates am atlantischen Ocean, Portugals, von dem Heldenzeitalter des portugiesischen Volkes, den Albuquerque und Almeida bis zu den Tagen des Verfalls, der mit der Verkettung seiner Schicksale mit denen Spaniens seit 1580 begann und durch Wiedergewinnen seiner Selbstständigkeit i. J. 1640 nicht mehr aufgehalten werden konnte. Der Verf., der sich durch seine keltischen Forschungen vorlängst einen Namen gemacht hat, ist durch einen längeren Aufenthalt als Leiter eines Gymnasiums in Lima auf dieses Geschichtsgebiet, die Zeiten der spanischen und portugiesischen Conquista, geführt worden, und wir hoffen, ihm für diese bedeutungsvolle Epoche der neueren Geschichte noch weiter verpflichtet zu werden. Die vorliegende Schrift aber bietet mehr, als ihr bescheidener Titel verspricht. Sie bietet den Ertrag tiefdringenden Fleißes in einer edlen Sprache und mit umsichtiger Erwägung der verschiedenen politischen, religiösen, wirtschaftlichen Faktoren, die das Leben einer solchen Stadt bedingen. Außerdem können wir nicht umhin unsere Genugthuung darüber auszusprechen, daß es ein Mann des Gymnasiums und der humanistischen Bildung ist, der uns hier eine historische Monographie giebt, zu deren Herstellung vor Allem eine völlige Beherrschung der spanischen und portugiesischen Sprache erforderlich war: man sieht, daß auch, wo es sich um neuere Sprachen und ihre Verwertung im Dienste der Wissenschaft handelt, die lateinisch und griechisch geschulten Fachgenossen es sind, die in erster Reihe ihren Mann stellen.

O. Jäger.

Schubert, Sammlung mathematischer Lehrbücher bei G. J. Göschen in Leipzig.

Diese Sammlung wird sich aus Einzeldarstellungen der verschiedenen mathematischen Gebiete zusammensetzen, deren Bearbeitung bewährte Autoritäten der betreffenden Disziplinen übernommen haben, und soll sowohl dem Mathematiker in den seinem speziellen Studienkreise nicht angehörenden Gebieten dienen, als auch besonders die Bedürfnisse der Praktiker, Techniker und Naturwissenschaftler berücksichtigen. Da vorzugsweise Selbstbelehrung beabsichtigt wird, so verdient die Sammlung auch in methodischer Hinsicht Beachtung. Die Einheit des Werkes ist dadurch gesichert, daß das ganze Unternehmen der Leitung von Prof. Schubert übertragen ist. Eine eingehende Besprechung der Einzelbände ist Aufgabe fachwissenschaftlicher Zeitschriften; hier soll nur auf den Inhalt der von der Verlagshandlung übersandten Teile hingewiesen werden.

I. Band. Prof. Dr. **Schubert**: **Elementare Arithmetik und Algebra** 1899. VI und 230 S.

Außer der mit Hilfe des Prinzips der Permanenz der arithmetischen Gesetze durchgeführten Entwickelung der direkten und umgekehrten Rechenoperationen enthält dieser Band die Lehre von den Gleichungen 1ten und 2ten Grads und von den Proportionen, einen Abschnitt über den Aufbau des dekadischen Zahlensystems, die Lehre von den arithmetischen Reihen erster Ordnung und einen kurzen historischen

Anhang. Uebungsaufgaben sind jeweils reichlich beigefügt.

III. Band. Dr. F. **Bohnert**: Ebene und sphärische **Trigonometrie** 1900. VIII und 160 S.

Dieser Band bietet in klarer und sehr übersichtlich gestalteter Fassung das Pensum der ebenen und sphärischen Trigonometrie in der üblichen Ausdehnung und gewährt durch geeignet gewähltes Uebungsmaterial einen Einblick in die Verwendbarkeit der trigonometrischen Beziehungen. Für Beispiele aus der mathematischen Geographie ist die Grenze etwas enger gezogen, da für diese Disziplin ein besonderer Band vorgesehen ist.

IV. Band. Prof. Dr. Gustav **Holzmüller**: Elemente der **Stereometrie**. 1. Teil. Lehrsätze und Konstruktionen 1899. X und 383 S.

Vielseitigkeit des Inhalts, insbesondere die Erörterung der wichtigeren Methoden und zahlreiche litterarische und historische Notizen machen diesen Band zu einem äußerst anregenden Förderungsmittel der dargestellten Disziplin, bei dem das stereometrische Zeichnen vorzüglich zu seinem Recht kommt. Auf die grundlegenden Betrachtungen der Lagenbeziehungen zwischen Punkten, Geraden und Ebenen folgt ein ausgedehnter Abschnitt über parallel- und zentralperspektivische Abbildungen, während die nächsten Kapitel der Untersuchung der Kreiscylinder und Kreiskegel, der alten und in hervorragendem Maße der neueren Kugelgeometrie und der Anwendung der letzteren auf die Dupin'schen Cykliden und die Flächenkrümmung gewidmet sind. Die letzten Abschnitte beziehen sich auf Cylinder- und Kegelschnitte, Kugelperspektive und Kugelschatten, auf die Umdrehungs- und die allgemeinsten Flächen der Kegelschnitte.

VI. Band. Dr. O. **Pund**: **Algebra** mit Einschluß der elementaren Zahlentheorie 1899. VIII und 345 S.

Unter Voraussetzung der im Band I bearbeiteten arithmetischen und algebraischen Pensen leitet dieser Band zum Verständnis der schwierigeren algebraischen Gebiete über und vermittelt demgemäß zwischen den Lehrbüchern der elementaren und den ausführlichen Lehrbüchern der höheren Algebra.

VII. Band. Prof. Dr. Rud. **Böger**: **Ebene Geometrie der Lage** 1900. X und 289 S.

Ausgehend von den projektiven Grundgebilden als Endglieder einer Kette perspektivischer Gebilde werden in klarer und leicht verständlicher Form die Eigenschaften der Kegelschnitte abgeleitet, und zwar sowohl die ausschließlich der Geometrie der Lage angehörenden, als auch in Paragraphen, die durch * kenntlich gemacht sind, die Maßbeziehungen. Der zweite Teil ist der Untersuchung der Polarfelder gewidmet. Dabei wird in ungezwungener Weise zur Verallgemeinerung der Betrachtungen übergeleitet, indem der Zusammenhang festgestellt wird, der zwischen dem Polarfeld einer Kurve zweiter Ordnung und dem, unabhängig von der Kurve, als „Inbegriff zweier reciproker Felder in evolutorischer Lage" definierten Polarfeld zweiter Ordnung und dessen Ordnungskurve besteht. Eigenartig ist der wohlgelungene Verzicht auf imaginäre Elemente.

Fz.

Dr. F. **Riemöller** und P. **Dekker**. **Arithmetisches** und algebraisches Unterrichtsbuch. Ferd. Hirt. Breslau 1899. I. Heft Pensum der Untertertia 80 S. 1 Mk., II. Heft Pensum der O. III und U. II. 136 S. Mk. 1.60.

Dieses Unterrichtsbuch ist vorzugsweise Aufgabensammlung, deren Uebungsstoff zunächst nach arithmetischen und algebraischen Gesichtspunkten geordnet ist und das bürgerliche Leben, sowie auch namentlich das geometrische und physikalische Lehrpensum der betreffenden Unterrichtsstufe in ausgiebiger Weise in den Kreis seiner Betrachtungen zieht.

Den einzelnen Abschnitten sind Begriffsbestimmungen und die sich hieran anschließenden arithmetischen Gesetze vorangestellt. Erwünscht wäre auch die Klarlegung der Erweiterung dieser Begriffe und eine solche Fassung der Regeln, daß letztere genau den zu beschreibenden arithmetischen Vorgang wiedergeben. So liefert, um nur zwei Beispiele herauszugreifen, die Regel I S. 19 „zwei Vielfache derselben Zahl werden addiert, indem man die Koeffizienten addiert" für $5a + 3a$ nicht das Resultat $8a$, sondern nur 8, und ebenso die Regel II S. 80 „Potenzen mit gleichen Basen werden multipliziert, indem man die Exponenten addiert" für $a^5 . a^3$ nicht das Produkt a^8, sondern nur 8. Im übrigen ist das Buch geeignet, beim Unterricht wesentliche Dienste zu leisten.

Dr. Th. **Harmuth**. **Textgleichungen** geometrischen Inhalts. 2. Aufl. Berlin. Julius Springer. II und 75 Seiten. Preis Mk. 1,20.

Diese Aufgabensammluug enthält 400 der Planimetrie und 200 der Stereometrie entlehnte Texte mit je zwei Zahlenbeispielen zu bestimmten und unbestimmten Gleichungen ersten Grades, sowie zu quadratischen und cubischen Gleichungen und kann als willkommener Beitrag zu einer möglichst engen Verknüpfung des geometrischen und des algebraischen Unterrichts empfohlen werden.

Fz.

Mitteilungen.

Die oben S. 136 erwähnte Sonderausgabe des Vortrages, den Prof. **Fabricius** über die Erforschung des **Obergermanisch-Rätischen Limes** gehalten hat, erschien bei Jacob Lintz in Trier und enthält auch die Uebersichtskarte, welche den Straßburger Zuhörern in die Hand gegeben wurde. Preis 80 Pfg.

Das encyklopädische **Handbuch der Pädagogik** von **W. Rein**, dessen vorzügliche Brauchbarkeit wir wiederholt, zuletzt in Bd. XII S. 202, anerkannt haben, erscheint jetzt in einer **zweiten Auflage**, die in mehrfacher Beziehung eine vermehrte und verbesserte sein wird. Insbesondere wird hier auch das ausländische Unterrichtswesen, und zwar je von einheimischen Kräften, dargestellt werden. — Zugleich läßt der Herausgeber ein „**Pädagogik in systematischer Darstellung**" erscheinen, dessen erster Band nach einer Einleitung „die Lehre vom Bildungswesen" (A. Von den Formen der Erziehung, B. Von der Schulverwaltung) enthalten wird. Der Name des Verfassers genügt, um alle für Pädagogik Interessierte auf das Werk aufmerksam zu machen.

Dem mit jedem Jahr in Deutschland wachsenden, nicht bloß theoretischen, sondern auch praktischen Interesse für Geographie und Ethnographie, kommt in sehr zweckmäßiger Weise ein Werk entgegen, das jetzt in der **Deutschen Verlagsanstalt** zu Stuttgart und Leipzig begonnen hat zu erscheinen, „**Die Völker der Erde**, eine Schilderung der Lebensweise, der Sitten, Gebräuche, Feste und Zeremonien aller lebenden Völker, mit etwa 650 Abbildungen nach dem Leben", vollständig in 35 Lieferungen zu 60 Pfennigen. Der die verschiedensten Seiten der Kultur in zugleich belehrender und unterhaltender Weise darstellende Text ist von dem württembergischen Oberstudienrat und Vorstand des Kgl. Naturalienkabinets in Stuttgart, Prof. Dr. **Kurt Lampert**, verfaßt, die große Fülle der beigegebenen vortrefflichen Abbildungen beruht fast durchweg auf photographischen Aufnahmen nach dem Leben. Das erste Kapitel behandelt Polynesien, das zweite, das in der Mitte der zweiten Lieferung beginnt, Melanesien, Mikronesien und Neuseeland. Der Inhalt der weiteren Lieferungen soll zur Zeit angezeigt werden. Auch zur Instruktion der Lehrer der Geographie wird sich das Werk als nützlich erweisen, und die Abbildungen werden zwar **nicht alle**, aber doch zum guten Teil in Aushängekasten oder gelegentlich im Unterricht zur Kenntnis der Schüler gebracht werden können.

Die durch ihre Wandbilder um die Schule sehr verdiente Verlagsbuchhandlung von E. A. **Seemann** hat jüngst angefangen eine neue Reihe von Bildern herauszugeben, deren ausgezeichnete Qualität zu der Billigkeit des Preises in einem erstaunlichen Gegensatz steht. Sie führen den Titel „**Seemanns Porträtgallerie**" und sind für Schulzwecke ausgewählt von Dr. **Julius Vogel**, dem durch manche Publikationen wohlbekannten Custos am städtischen Museum der bildenden Künste zu Leipzig. Die Bilder in der Größe von 78 × 60 cm sind Photographien von Porträts (auch Porträtbüsten) hervorragender Herrscher, Helden, Gelehrter, Dichter, Maler, Musiker und sollen das Interesse der Schüler an den dargestellten Persönlichkeiten werden, was sie auch sicher nicht verfehlen werden zu thun. Das ganze Werk ist zunächst auf 5 Lieferungen zu je 10 Blatt berechnet, und der Preis für die Lieferung beträgt nur 15 Mk., für das einzelne Bild 3 Mk. Die erste Lieferung enthält Lichtbilder von der Neapeler Euripidesbüste, von Tizians Karl V., Keys Wilh. von Oranien, Seffners J. S. Bach, Juels Klopstock, Pesne's Friedrich dem Großen, Graffs Wieland und von Porträts Heinr. von Kleists, Th. Körners und A. von Menzels. Jedes dieser Bilder ist ein wirklicher Schmuck für Schulzimmer.

Anläßlich der hundertjährigen Geburtstagsfeier von **Karl Lehrs** ist von neuem der Plan in Anregung gebracht worden, eine Sammlung seiner **Kleinen Schriften** herauszugeben, wie uns Prof. Dr. **Arthur Ludwich** in Königsberg mitteilt, und die Arbeit zu übernehmen hat sich der, wie kein anderer hierzu berufene, Schüler und Nachfolger des großen Königsberger Philologen bereit erklärt, falls die erforderliche Anzahl von Subskribenten zusammenkomme. Wir zweifeln nicht, daß dies geschehen wird, da sich auch unter Lehrs' kürzeren Abhandlungen, die nicht in seine Populären Aufsätze aufgenommen sind, wahre Kleinode befinden. Doch benutzen wir diese Gelegenheit, auf die Einladung zur Subskription aufmerksam zu machen. Das Exemplar (von 35—40 Bogen) soll jedenfalls den Preis von 10 Mk. für die Subskribenten nicht übersteigen. Die Meldung ist zu adressieren an Prof. A. Ludwich, Königsberg i. Pr., Hinterroßgarten 25. U.

Berichtigungen: S. 113 Z. 19 v. u. lies „Beitragssumme", S. 113 Z. 6 v. u. lies „lebhaft", S. 113 Z. 3 v. u. lies „20. Mai", S. 121 Z. 3 lies „solle". Hätte ich doch lieber eine gelehrte Setzercorruptel S. 178 Col. I Z. 32 übersehen, die dem emendatorischen Scharfsinn zu denken gegeben hätte: „dem wackeren **Dentisten** Arzt". U.

Abgeschlossen Ende August 1902.

Universitäts-Buchdruckerei von J. Hörning in Heidelberg.

Anzeigen.

(Die gespaltene Petitzeile 35 Pfg.)







Universitäts-Buchdruckerei J. Hörning, Heidelberg.

Das humanistische Gymnasium

Organ des Gymnasialvereins

Dreizehnter Jahrgang

Der Jahrgang umfaßt durchschnittlich 12 Bogen.
Gewöhnlich viermal im Jahr erscheint ein Heft.
Preis jährlich 3 Mark (einschließlich freier Zusendung im Inland) für Solche, welche nicht Vereinsmitglieder sind.
Zu beziehen durch alle Buchhandlungen und direkt unter Kreuzband gegen Voreinsendung des Betrages von der Verlagsbuchhandlung.
Inserate: 35 Pf. für die gespaltene Petitzeile. **Beilagen** nach Vereinbarung.
Schriften, deren Besprechung gewünscht wird, sind an Carl Winter's Universitätsbuchhandlung in Heidelberg zu senden.

1902 — Heft IV

Herausgegeben von

Geh. Reg.-Rat Prof. **Dr. Oskar Jäger** in Bonn, Beethovenstr. 8.
und
Geh. Hofrat Prof. **Dr. G. Uhlig** in Heidelberg, Gaisbergstr. 78.

Inhalt.

Diesem Heft ist das **Inhaltsverzeichnis für den 13. Jahrgang** angeschlossen.

Die Leser werden gebeten, die **Mitteilungen auf der zweiten Seite des Umschlags** zu beachten.

Heidelberg
Carl Winter's Universitätsbuchhandlung
1902

An die Mitglieder des Gymnasialvereins.

Die Geldsendungen (Mindestbeitrag für Deutschland und Österreich 2 Mk. und 5 Pf. Bestellgebühr, für die anderen Länder 2½ Mk.) sind an Herrn **Professor Dr. Hilgard in Heidelberg, Plöckstraße 73,** zu richten. Auf der Rückseite der Postkarte möge gefälligst bemerkt werden, für welches Jahr der Beitrag gelten soll; wo Zweifel walten, für welches die letzte Zahlung geleistet worden ist, wird der genannte Herr gern Auskunft erteilen. Werden Beiträge für ein Kollegium gemeinsam gesandt, so bitten wir bei etwaigen Veränderungen in Bezug auf Zahl oder Namen der Mitglieder um möglichst genaue Angaben. Der Empfang jeder Geldsendung wird ausdrücklich bescheinigt. Falls die Bescheinigung nach Ablauf von 14 Tagen nicht eingetroffen ist, wolle man sie einfordern. — Wenn bei Sendung mehrerer zur Verteilung bestimmter Exemplare die Zahl der Hefte nicht ausreicht, ersuchen wir um sofortige Nachforderung.

Veränderungen des Wohnsitzes sind von den Mitgliedern gefälligst immer bald Herrn Dr. Hilgard mitzuteilen. G. U.

Die in den **litterarischen Anzeigen** dieses Heftes besprochenen Bücher:

Von den **Zeitschriften,** die wir im Austausch erhalten, sind uns seit dem Mai 1902 zugegangen:

Blätter für das Gymnasialschulwesen, herausgegeben vom Bayerischen Gymnasiallehrerverein, XXXVIII 5—12.
Gymnasium, herausgegeben von P. Meyer und A. Wirmer, XX 4—23.
Ungarische pädagogische Revue, herausgegeben von Kemény und Szőllősi. Jahrgang 1901—2 Nr. 6—12, 1902—3 Nr. 1. 2.
Die deutsche Schule im Auslande, herausg. von Hans Amrhein. I. Jahrg. Nr. 6—12.
Revue internationale de l'Enseignement, publiée par la Société de l'Enseignement supérieur, XLIII 5—XLIV 12.
L'Enseignement secondaire, organe de la Société pour l'étude des questions d'Enseignement secondaire (secrétaire général M. Bernès) 1902 Nr. 9—20.
Educational Review, edited by N. Murray Butler, XXIII 2—XXIV 5.
The School Review, edited by the University of Chicago, X 5—9.
Atlantic Educational Journal, edited by Philander P. Claxton, V 6—12.
Pädagogische Monatshefte, Zeitschrift für das deutsch-amerikanische Schulwesen, herausgeg. von M. Griebsch und Dr. M. D. Learned. Jahrgang III 5—IV 1.
Columbia University Quarterly, vol. IV 3 (with supplement). 4.
Journal of School Geography, edited by R. E. Dodge, 1902 Nr. 1—8.
La Rassegna Scolastica, herausgegeben von D. Giannitrapani, VII 30—VI[illegible]

Zum Gedächtnis Jüngstverstorbener.

In den Jahresversammlungen unseres Vereins werden regelmäßig die Namen der Mitglieder genannt, die uns der Tod im verflossenen Jahr genommen. Einzelnen sind auch Nekrologe in dieser Zeitschrift gewidmet worden. Am Schluß des zu Ende gehenden Jahres liegt uns nahe, mit einigen Worten einer Anzahl in seinem Verlauf verstorbener Männer zu gedenken, die nur zum Teil dem Verein angehörten, aber alle, in verschiedenen Lebensstellungen und in verschiedener Weise, für die humanistischen Schulstudien eingetreten sind.

Einer ihrer überzeugtesten und entschiedensten Verteidiger war der am 19. Juni heimgegangene Fürst, dessen Name weit über die Grenzen seines Landes im Gedenken an seine Gesinnung und seine Thaten allezeit mit tiefer Verehrung genannt werden wird, **König Albert von Sachsen.** Zu seiner Stellungnahme in der Schulfrage hatte schon der Unterricht, den er in der Jugend empfangen, den Grund gelegt. Hassel[1]) schreibt in seinem schönen biographischen Werk: „Besondere Erwähnung unter den Lehrern des Prinzen verdient der Konrektor Dr. Julius Sillig, dem der Unterricht in den klassischen Sprachen zugeteilt war und der sich in einer Reihe von Jahren dieser wichtigen Aufgabe mit so großem Erfolg entledigte, daß es ihm gelang, eine aufrichtige und unauslöschliche Neigung für das Studium des Altertums in seinem Zöglinge zu erwecken. Der Prinz-Vater war auch hier bei der Wahl der Persönlichkeit mit großer Umsicht verfahren, denn er selbst hatte, als er sich in den zwanziger Jahren seines Lebens autodidaktisch mit der Erlernung des Griechischen beschäftigte, in Sillig, der zu den hervorragendsten Philologen der Dresdener Kreuzschule gehörte, einen bewährten Ratgeber gefunden." An diese Mitteilung angeschlossen ist dann die deutsche Uebersetzung zweier lateinischer Briefe des Prinzen Albert, die er seinem Lehrer geschrieben und die ebenso von seiner Liebe zu diesem wie von seinem Studieneifer Zeugnis ablegen, der zweite im April 1842 abgefaßt, mit einer Schilderung der Feier von des Schreibers 15. Geburtstag, der erste im Alter von kaum 12 Jahren geschrieben, das früheste bekannt gewordene Schriftstück von der Hand des Prinzen, ein paar schlichte Worte, die durch die Nachricht von einer Erkrankung Silligs veranlaßt sind: Sillgio Albertus s. Aegrotus es, hoc mihi molestissimum est. Deum rogo, ut tibi valetudinem restituat. Diligens ero et interim me ad scholas tuas, ut nihil obliviscar, praeparabo. Vale et me amare perge[2]). Zu den freudevollen philologischen Jugenderinnerungen

---

1) In dem Lebensbild des Fürsten, das Dr. Konrad Sturmhoefel verfaßt hat und das unter den von Voigtländer herausgegebenen Biographischen Volksbüchern den Reigen eröffnet, steht Näheres über den klassischen Unterricht des Prinzen nicht. Doch möchte ich nicht unterlassen, hier auf diese vortreffliche Biographie hinzuweisen, die die hohen politischen und militärischen Verdienste des Verstorbenen in hellstes Licht setzt.

2) Im Herbst 1842 wurde H. Köchly, der von 1840—49 Lehrer an der Kreuzschule war, der Lateinunterricht des Prinzen Albert anvertraut, und daß auch diese Stunden höchst anregend gewesen, ist uns nach unserer Kenntnis von Köchly's wunderbarem Lehrtalent und nach dem, was damalige Kreuzschüler, wie Heinrich v. Treitschke, von ihm zu erzählen wußten,

aber trat später unzweifelhaft das Bewußtsein, daß das Sachsenland in seinen Gymnasien, vor Allem in den beiden Fürstenschulen und in den altberühmten Anstalten Dresdens und Leipzigs, unschätzbare Kleinode besitze, die durch eine unabsehbare Reihe trefflicher, zum Teil hochbedeutender Schüler sich bewährt. Seiner Hochschätzung des Unterrichts und der Erziehung an diesen Schulen und damit der humanistischen Bildung hat der König wiederholt bei feierlichen Gelegenheiten warmen Ausdruck gegeben, wie er denn gern an Schulfeierlichkeiten teilnahm. Schon 1843 war er als jugendlicher Prinz bei dem 300 jährigen Jubiläum der Meißener Schule anwesend gewesen, dann wohnte er 1879 der Einweihung des dortigen Neubaus bei und 1893 der Jubelfeier des 350 jährigen Bestehens der Anstalt. „Ich bin gern zum Ehrentage von St. Afra gekommen — erwiderte er damals dem begrüßenden Rektor —, denn ich habe die Fürstenschulen lieb." Und bei der Einweihung des neuen Gebäudes für die Schule in Grimma sprach er: „Ich sehe in der Fürsorge für die Fürstenschulen ein heiliges Vermächtnis meines Hauses und hoffe, daß es auch meine Nachfolger so halten werden. Gott erhalte uns die humanistische Bildung. Ich werde für sie kämpfen bis an mein Ende." Die Umgestaltung des sächsischen Gymnasiallehrplanes im Jahr 1891 genehmigte er, wie mir mitgeteilt wurde, mit der Erklärung, daß er weiteren Verkürzungen des klassischen Unterrichtes nicht zustimmen werde.

Unter den Unterrichtsministern, die Preußen im verflossenen Jahrhundert gesehen, ist mancher in erfreulichster Weise für den klassischen Schulunterricht eingestanden, doch am energischesten wohl **Gustav von Goßler**, von dem man wird behaupten können, daß er während seiner zehnjährigen ministeriellen Thätigkeit in einem Grade, wie keiner seiner näheren Vorgänger, die Zügel der Leitung des höheren Unterrichtswesens fest in seiner Hand behielt. „Ich kann ganz bestimmt sagen, daß das Königreich Preußen seit langen Jahren keinen so tapferen, hingebenden und hervorragenden Kultusminister gehabt hat, wie ihn." So sprach der Kaiser am Eröffnungstage der Berliner Dezemberkonferenz. Die Veränderungen des preußischen Gymnasiallehrplans im ersten Jahr seiner Amtsführung verteidigte Goßler als einen Fortschritt im Abgeordnetenhaus. Einer weitgehenden Verkürzung des Lateinischen und Griechischen aber trat er mit Entschiedenheit entgegen. Als Bonitz, dem der Ruhm ungeschmälert bleiben muß, in Oesterreich durch seine glänzende akademische Thätigkeit und seine intensive Beteiligung an der Reorganisation des österreichischen Gymnasiums den klassischen Unterricht auf eine bis dahin dort nie erreichte Höhe gehoben zu haben, der auch als Direktor des Grauen Klosters in Berlin noch dieselben Anschauungen festhielt, aber in seinen letzten Lebensjahren als Ministerialbeamter kleinmütig und nachgiebig geworden war, — als dieser eines Tages dem Minister eine weitere Aenderung des Unterrichtsplanes für die Gymnasien vorschlug, die eine starke Beeinträchtigung der altphilologischen Lehrfächer in sich schloß, da

---

unzweifelhaft. In einem interessanten Bericht, aus dem uns Direktor Dr. Böckel Mitteilungen gemacht, schildert K., was bis ins Jahr 1844 getrieben worden war (Lektüre: Cornelius, Cäsars Gall. Krieg, Ovids Metam., Livius), und seinen Plan für die Zukunft.

war, wie mir Stauder erzählte, Goßler durchaus anderer Meinung und erklärte: „Nimmermehr, so lange ich Minister bin.“ Gegenüber der an ihn gerichteten Petition, „geeignete Schritte zur Herbeiführung einer durchgreifenden Schulreform in Deutschland veranlassen zu wollen“, sprach er am 6. März 1889 in der preußischen II. Kammer die denkwürdigen Worte: „Ich gönne jeder Nation ihre Bildung und halte sie der geschichtlichen Entwicklung nach für berechtigt; wenn ich aber vergleiche den deutschen Gebildeten mit seiner außerordentlichen Fähigkeit, sich anzupassen an die verschiedensten Verhältnisse, mit seiner sicheren Methode und seinem sicheren Vermögen, auch alle diejenigen Einzelkenntnisse sich zu erwerben, die als wertvoll und wichtig hingestellt werden, — wenn ich die Leistungen betrachte, denen wir uns in den letzten Jahrzehnten unterzogen haben, darf ich wohl sagen: in uns liegt ein Maß von Energie, welches nur erklärt werden kann durch eine gesunde und tüchtige Erziehung. An diesem Schatz, welchen das deutsche Volk sich erworben hat, möchte ich ohne dringende Not nicht rütteln.“ Und der in jener Petition ausgesprochenen Bitte, der Minister möchte „aus berufenen Kreisen Deutschlands Vorschläge und Gutachten zur Frage einer Reform der deutschen Schule einholen und mit geeigneten Personen und Vertretern von Körperschaften über die Grundzüge dieser Reform und den Gang ihrer Durchführung in Beratung treten“, begegnete er mit der Bemerkung, daß man sich im Unterrichtsministerium schon seit längerer Zeit mit Registrierung aller Reformvorschläge beschäftige und dabei bereits bis zu Nr. 344 gelangt sei. Auch wie Goßler sich bemüht hat, die deutschen neunjährigen Anstalten von einem schweren Mißstand zu befreien, wollen wir nicht vergessen. Nach dem, was er in der Abgeordnetenhaussitzung vom 18. März 1890 mitteilte, hatte sich ihm damals aus Verhandlungen mit dem Kriegsminister die sichere Möglichkeit ergeben, daß das ganze einjährig-freiwillige Berechtigungswesen, welches, wie er sagte, nach seiner innersten Ueberzeugung ein höchst wesentliches Hemmnis für eine gedeihliche Entwicklung des höheren Unterrichts sei, aus der ganzen Verhandlung der organisatorischen Fragen ausscheide, eine Mitteilung, die mit lautem Beifall aufgenommen wurde. Wenn nun allerdings das hier in Aussicht Gestellte damals nicht verwirklicht wurde, so ist doch nicht bloß der Wunsch, sondern auch die Hoffnung geblieben, daß dies in nicht zu ferner Zeit gelinge — im Interesse nicht bloß des preußischen, sondern des gesamten deutschen höheren Schulwesens. Und dann wird man Goßlers gedenken.

Unter den hervorragenden Medizinern, die uns dieses Jahr entriß, hat **H. W. von Ziemssen** wiederholt seine Stimme für das humanistische Gymnasium als Vorbildungsstätte künftiger Aerzte erhoben, so 1888 in einem Aufsatz des „Aerztlichen Vereinsblattes für Deutschland“ mit der Ueberschrift „Der Kampf gegen die Gymnasien und die Heidelberger Erklärung“. Ausgehend von dem Erfolg, den diese gehabt, spricht er von den Gefahren, die nach seiner Ueberzeugung den Universitäten und nicht am wenigsten der medizinischen Fakultät von den Angriffen auf die humanistischen Lehranstalten drohen, und legt dar, welche Vorzüge die Gymnasialbildung für künftige Aerzte habe. Bei Uebernahme des Rektorats der Münchener Universität am 22. November 1890 kam er auf dies

Thema zurück. „Gerade der hellenische Geist ist es (sagte er), der sich mächtig in die Brust des Jünglings einsenkt und ihn für alles Schöne, Edle und Große erglühen läßt. Wer unter uns gereiften Männern gedächte nicht noch heute des tiefen Eindruckes, den die Lektüre der Odyssee auf sein jugendliches Gemüt ausübte und der ihm die Sehnsucht nach den herrlichen Gefilden des hellenischen Südens für das ganze Leben in's Herz pflanzte? Wer hätte nicht den großen Staatsmann und Bürger in den Reden des Demosthenes bewundert, wer wäre nicht ergriffen gewesen von der die Seele bis in's Mark erschütternden Tragik der Sophokleischen Schöpfungen? Das sind freilich Dinge, die der Richter, der Arzt, der Katechet in seinem Tagesberuf nicht brauchen kann, und eben weil sie nicht brauchbar sind für den Beruf, müssen sie nach der traurigen Logik vieler Schulreformatoren ausgemerzt werden. Diesem klassischen Götzentum soll auf den zertrümmerten Altären in Tempelruinen nicht mehr geopfert werden. Fort mit diesen Schatten einer abgestorbenen Welt! Das sind so Schlagworte der äußersten Linken der Reformpartei. Wir haben eine bessere Meinung von unserer klassischen Bildung. Wir halten es mit dem Worte des Aristoteles: es sei ein Zeichen der Edelgesinnten, nicht nach dem bloß Nützlichen zu fragen. Was wir glauben, ist, daß gerade der Utilitarismus den Gesichtskreis des Individuums verengt und der Idealismus ihn erweitert."

Ziemssen hatte seine Gymnasialbildung in den 40er Jahren des verflossenen Jahrhunderts auf einer vorpommerschen Anstalt empfangen. **Hans Buchner,** der Bakteriolog und Nachfolger Pettenkofers auf dem Lehrstuhl der Hygiene an der Münchener Universität, der auf einem bayerischen Gymnasium in den 70er Jahren unterrichtet war, stimmte mit Ziemssen in der Schätzung der klassischen Schulstudien völlig überein. Am 25. Mai 1900 war er in einer Sitzung des Aerztlichen Bezirksvereins München Referent über die Frage: „Sollen die Mediziner an der humanistischen Vorbildung festhalten?" Er beantwortete sie bejahend, indem er erklärte: der Arzt stehe doch dem Patienten nicht gegenüber, wie der Maschineningenieur einer Maschine; in vielen Fällen sei die seelische Behandlung des Patienten ebenso wichtig, ja wichtiger, als die physische, und zu jener befähige mathematisch-naturwissenschaftliches Wissen nicht, wohl aber Disziplinen, welche den Geist anleiteten, fremde, auch fernerliegende Aeußerungen menschlichen Denkens und Empfindens zu verstehen, sich in andere Individualitäten zu versenken; und im höchsten Maße werde solche Wirkung durch das Studium der antiken Sprachen und Litteraturen erzielt. Am Schluß seiner Berichterstattung aber, die in der Münchener Medizinischen Wochenschrift v. J. 1900 Nr. 23 abgedruckt ist, machte B. einen Vorschlag, der mit der Meinung nicht aller, doch mancher Verteidiger der humanistischen Schulstudien übereinstimmt: man solle sich im Lateinunterricht unter Enthaltung von eingehendem Litteraturstudium wesentlich auf die Erzielung der hier zu erwerbenden logisch-formalen Bildung beschränken und die dadurch gewonnene Zeit einer Erweiterung der Kenntnisse in der griechischen Sprache und der unvergleichlich höher stehenden griechischen Litteratur widmen.

Als der greise **Kußmaul** mit anderen Medizinern von der „Badischen Landeszeitung“ gebeten wurde, seine Ansicht über die Zulassung der Realgymnasialabiturienten zum medizinischen Studium auszusprechen, befand er sich gerade in langsam fortschreitender Genesung von einer schweren Erkrankung; und doch entsprach er der Bitte nicht bloß mit kurzem Urteilsspruch, sondern mit eingehender Begründung, die im XI. Jahrgang unserer Zeitschrift S. 170ff abgedruckt ist. Kußmaul hatte nach dem, was in seinen lebendigen „Jugenderinnerungen“ zu lesen ist, in dem philologischen Unterricht der von ihm besuchten badischen Gymnasien keineswegs durchaus Günstiges erlebt. Gleichwohl sieht auch er, besonders nach Erfahrungen, die er als akademischer Lehrer und in der ärztlichen Praxis gemacht, in dem humanistischen Gymnasium den besten Schulweg für die, welche einst diese Praxis ausüben wollen.

Sehr guten klassischen Unterricht hat offenbar **Rudolf Virchow** auf dem von ihm besuchten Cösliner Gymnasium genossen. Seiner freudigen Empfindung über das dadurch von ihm Erreichte hat er schon in dem Lebenslauf Ausdruck gegeben, den er nach geltendem Brauch vor dem Abgang von der Schule verfaßt hat; und wenn er später wiederholt Gelegenheit nahm auf den großen Gewinn hinzuweisen, den die höheren Schulen für ihre Zöglinge aus dem mathematischen, philosophischen und naturwissenschaftlichen Unterricht schöpfen könnten und sollten, so hat er doch zugleich in Erinnerung an das, was er durch den lateinischen und den griechischen Unterricht gewonnen, auch wiederholt öffentlich Aeußerungen gethan, welche zeigen, wie hoch er von diesem Unterrichtsgebiet dachte und wie sehr er den von ihm behaupteten allgemeinen starken Rückgang der Leistungen auf demselben bedauerte. „Ich habe noch die Zeit erlebt — äußerte er sich am 6. März 1889 im preußischen Abgeordnetenhaus —, wo es möglich war, auf der Schule das Latein so weit zu erlernen, daß man dasselbe als eine brauchbare Sprache anwenden konnte; ich habe so viel Griechisch gelernt, daß ich noch heutigen Tages ohne zu große Schwierigkeit meine griechischen Klassiker lese. Ich bedauere das nicht; im Gegenteil, es würde mir außerordentlich schmerzlich sein, wenn ich davon etwas entbehren sollte.“ Insbesondere auch die Uebung im Gebrauch der lateinischen Sprache weiß er als verstandbildend zu schätzen. „Mit der Beherrschung der Wendungen einer anderen Sprache gewinnt man — sagte er — eine klare Uebersicht über eine Menge von logischen Operationen, die in dem eigenen Geist vor sich gehen; man wird in höherem Maße Herr seiner Gedanken.“ Und in Erwägung der Vorteile, die ihm durch den humanistischen Unterricht geworden, erklärte er: „Ich schwärme nicht für die Realschulen. Wenn ich ein humanistisches Gymnasium herstellen könnte, welches die klassischen Studien wirklich in solcher Vollständigkeit leistete, wie sie einstmals geleistet worden sind auf unseren gelehrten Schulen, so daß die Sprachen wirklich gelernt, die alten Klassiker mit Bequemlichkeit gelesen würden, daß wirklich der Geist der Alten in der Form und Stärke ihrer eigenen Worte hinüberströmte in unsere Jugend, — dann würde ich sehr dafür sein, daß wir das humanistische Gymnasium mit voller Festigkeit verteidigen.“ Und in der zehn Jahre später, am 13. März 1899, bei der Beratung des Kultusetats gehaltenen

Rede leitete V. den „Niedergang der allgemeinen Bildung unserer höheren Schüler“, den er aus seinen Erfahrungen als Lehrer und Examinator erschließen zu müssen glaubte, von dem Rückgang der klassischen Schulstudien ab, auf denen die höhere Bildung bei uns geruht habe, und diesen Rückgang vornehmlich davon, daß das grammatische Wissen zu sehr in den Hintergrund getreten sei. Doch dürfen wir diese laudationes temporis acti und die wiederholten Klagen über den gegenwärtigen Zustand nicht anführen, ohne zu bemerken, daß die letzteren in ihrer Allgemeinheit der Wirklichkeit nicht entsprechen, daß seit einem halben Jahrhundert der klassische Schulunterricht auch höchst wesentliche Fortschritte bei uns gemacht hat, z. B. in der sachlichen Erklärung der Schriftsteller, so daß mit Fug und Recht behauptet werden kann, er verdiene in mehrfachem Betracht gegenwärtig noch mehr als früher „mit voller Festigkeit verteidigt“ zu werden. Einen realen Grund hat die pessimistische Anschauung Virchows nur insofern, als während der letzten Jahrzehnte auf den oberen Stufen nicht weniger deutscher Gymnasien die Erwerbung und Befestigung grammatischen Wissens im lateinischen und griechischen Unterricht dermaßen zurücktrat, daß die Sicherheit des sprachlichen Verständnisses der Autoren schwer dadurch beeinträchtigt und die Lektüre durch die Menge der nun notwendigen elementaren Erörterungen stark gehemmt wurde. Aber die Einsicht, daß man mit dem Ruf „Weg mit der Grammatik und den grammatischen Uebungen aus den oberen Klassen, hier alle Zeit für die Lektüre!“ auf einen Holzweg geraten ist, bricht sich ja nun allmählich Bahn.

Am 7. Juni schied von uns **Karl Zangemeister**, nachdem ein Stillstand in der tötlichen Krankheit, von der er schon im vorigen Jahr erfaßt worden war, hatte hoffen lassen, daß er der Wissenschaft und der Bibliotheca Palatina noch länger werde erhalten bleiben. Wie die großen Bibliothekare zur Zeit der Ptolemäer, wußte er die Verwaltung eines kostbaren Handschriften- und Bücherschatzes mit Forschungen auf dem Gebiet der klass. Philologie in einer Weise zu verbinden, daß es nicht möglich ist zu sagen, in welchem von beiden Wirkungskreisen er sich größere Verdienste erworben hat. Vorzugsweise seine Bedeutung als Vorsteher der Heidelberger Universitätsbibliothek hat sein Nachfolger in diesem Amte, Professor Dr. Wille, in einer auf langjährigem Zusammenwirken beruhenden und aus warmem Herzen quellenden Gedächtnisrede gefeiert.[1]) Seine unvergänglichen Leistungen in der Sammlung und Deutung lateinischer Inschriften und bei der Erforschung des römischen Limes auf deutschem Boden — Leistungen, die zum großen Teil auch der Aufhellung der Geschichte unserer Vorfahren wesentlich zu Gute kommen — werden von anderer Seite eingehende Würdigung erfahren. Wir aber danken hier dem Verstorbenen für die lebhafte Art, mit der er stets, wo immer sich Gelegenheit bot, die Unersetzlichkeit der altklassischen Schulbildung

1) Sie ist in den Neuen Heidelberger Jahrbüchern gedruckt, aber zugleich in Sonderabdrücken ausgegeben. — Kommt die Zeit, wo man sich auch der vielen humorvollen Momente gern wieder erinnern mag, die man mit Zangemeister erlebt, so kann vielleicht wenigstens teilweise die köstlich launige Beschreibung seines Lebens und Wirkens ans Licht treten, die zur Feier seines 25jährigen Doktorjubiläums der (ein Jahr vor ihm von uns gegangene) Erdmannsdörffer im Stil des Jöcherschen Gelehrtenlexikons verfaßt hat, wo geschildert ist, wie der Heidelberger Oberbibliothekar, „gleichsam ein umbgewendter Leo Allatius“, die römischen Palatini in die Heimat zurückgeführt habe.

betont hat, ebenso wie ein Mann, der uns schon vor dem Schluß des vorigen Jahres entrissen worden ist und dessen Bild aus sachlichem wie persönlichem Grunde in unserer Erinnerung eng mit dem Zangemeisters verknüpft ist, Professor Dr. **Franz Eyssenhardt**, der nach 20 jähriger Lehrerwirksamkeit 1882 die Direktion der Hamburger Stadtbibliothek übernommen hatte, auch er zugleich als philologischer Forscher wie als Bibliothekar ungemein thätig und verdient und auch er allezeit mit scharfem Wort für den humanistischen Unterricht streitend.

Ueber die Grenzen des deutschen Reichs hinaus haben sich uns seit Gründung des Gymnasialvereins Bundesgenossen zur Seite gestellt, die unsere Sache thatkräftig geführt haben. Die verschiedensten Staaten Europas, auch die nordamerikanische Union sind in dem heuer ausgegebenen zweiten Verzeichnis der Mitglieder vertreten. Eines der thatkräftigsten war Prof. Dr. **J. H. Schwicker**, der am 7. Juli in Budapest starb. Als Sohn eines Kommunalschullehrers im Komitat Temes 1839 geboren, empfing er selbst zunächst die Bildung eines Volksschullehrers und war an zwei Primarschulen im Komitat Torontal beschäftigt. Doch 1863 erwarb er das Professordiplom für Mittelschulen und bekleidete von 1871—87 eine Professur an einem katholischen Obergymnasium zu Budapest, wurde im Lauf dieser Jahre auch zum Dr. philos. promoviert. Von 1887 bis zu seinem Tode aber war er ein einflußreiches Mitglied des ungarischen Reichstages, die längste Zeit Vertreter von Schäßburg und dauernd Referent in der Sektion des Reichstagsausschusses für das Mittelschulwesen. Sein pädagogisches Hauptwerk ist das 1881 erschienene über die ungarischen Gymnasien, ihre Geschichte und Statistik. Mein persönlicher Verkehr mit ihm, 1893 in Wien begonnen und in Budapest fortgesetzt, sowie die mit ihm geführte Korrespondenz ist mir eine Herzensfreude und eine Quelle reicher Belehrung gewesen. Von ihm empfing ich zum Teil die von mir in früheren Jahrgängen dieser Zeitschrift mitgeteilten Nachrichten über das ungarische Schulwesen und seine neuesten Phasen. Es war mir interessant, daß ein Mann, der von einer mit dem klassischen Altertum in keiner direkten Beziehung stehenden Bildung ausgegangen war, mit voller Ueberzeugung für den humanistischen und speziell für den griechischen Unterricht eintrat, und ich habe ihm, wie anderen ausländischen Verfechtern dieser Studien gegenüber öfter empfunden, daß ihre Unverzagtheit bei viel schwierigeren Verhältnissen ein beschämendes Vorbild für manche humanistisch Gesinnte in Deutschland ist, die mattherzig an der Zukunft des klassischen Unterrichts „wegen der Zeitströmung" zweifeln, als ob diese das letzte Wort bei einer Sache hätte, die nicht bloß in den Kulturstaaten Europas seit Jahrhunderten erprobt ist, sondern sich auch jenseits des Ozeans in dem Gebiet des Sternenbanners immer mehr bewährt, wo sie durch keine Tradition gestützt wird.

G. Uhlig.

Der Schulmeister und sein Sohn.

„Der Schulmeister und sein Sohn" — so möchte ich mit dem Titel einer bekannten Erzählung von Caspari die folgenden Blätter überschreiben, die dem Andenken an zwei hervorragende Männer unseres württembergischen Schulwesens geweiht sind. Der Sohn ist der im Dezember 1899 verstorbene Gründer und Leiter des Stuttgarter Realgymnasiums, Oberstudienrat Christian Dillmann; sein Vater war der Dorfschulmeister Elias Dillmann, dem der dankbare Sohn eine eigene Schrift gewidmet, die unter dem Titel „Der Schulmeister von Illingen" erst im vorigen Jahre von den Hinterbliebenen aus dem Nachlaß des Oberstudienrat Dillmann veröffentlicht worden ist (Stuttgart bei J. B. Metzler). Gern stelle ich dem „Humanistischen Gymnasium" auf den Wunsch seiner beiden Herausgeber zur Verfügung, was ich seiner Zeit unter dem frischen Eindruck von Dillmanns Tod und Begräbnis und dann 2 Jahre später nach dem Erscheinen des herzerfreuenden Buches „Der Schulmeister von Illingen" niedergeschrieben habe.[1]) Den äußeren Anlaß zu diesem Buche gab dem Verfasser der Tod seines älteren Bruders, des berühmten Orientalisten August Dillmann in Berlin, im Jahre 1894. Aber indem der überlebende Bruder sich nun daran machte, alle die Erinnerungen an das Elternhaus und vor allem an den Vater, wie sie ihm gerade damals in erneuter Kraft vor die Seele traten, mit kindlicher Pietät und Wahrhaftigkeit — zunächst nur für den Kreis der Familie — aufzuzeichnen, hat er zugleich ein wertvolles, in seiner Schlichtheit beinahe rührendes Zeit- und Sittenbild aus dem verflossenen Jahrhundert geschaffen. Und wenn dies Buch, wie nicht anders zu erwarten, durchweg altschwäbische Färbung trägt, so werden die Leser, die wir ihm außerhalb Württembergs gewinnen möchten, gerade darin einen besonderen Reiz finden.

Der Vater Dillmann.

In ländlichem Rahmen bietet uns der Sohn Dillmann ein Bild von ähnlichem Reize, wie es sein Freund, der unvergeßliche Julius Klaiber, in seinem „Stuttgart vor 100 Jahren" für die Kenntnis des hauptstädtischen Lebens von ehedem geschaffen hat. Zugleich aber lernen wir auch den Sohn erst recht aus dem Vater verstehen: eine ganze Reihe von Zügen, die den Rektor des Stuttgarter Realgymnasiums ausgezeichnet haben, erweisen sich dem aufmerksamen Leser als väterliches Erbgut.

Aus kleinen, ärmlichen Verhältnissen heraus hat der Sohn des Zimmermanns Elias Dillmann in Illingen, einem Dorfe im Oberamt Maulbronn, unweit der badischen Grenze, sich durch rastloses, zielbewußtes Streben zu einem der geachtetsten und wohlhabendsten Bürger seines Heimatdorfes emporgearbeitet, dem ganze Geschlechter ihre Schulbildung und ihre Erziehung verdankten und der auch außerhalb seiner Amtsthätigkeit gar vielen ein kluger und wohlwollender Berater in allerlei leiblichen und geistigen Nöten geworden ist. Selbst noch im schulpflichtigen Alter stehend, darf der aufgeweckte und zuverlässige Knabe bereits gelegentlich den Lehrer vertreten, der ihn dann mit 14 Jahren in die Lehre nimmt, denn Schullehrerseminare gab es damals noch keine. Durch praktische Uebung muß er sich selbst das meiste, auch das Orgelspielen, lehren; daneben hilft er als getreuer Sohn der Mutter bei den Feldarbeiten und im Weinberg; dazwischen hinein ist der Schulgehilfe wohl einmal auch als „Treiber" thätig bei einer der großen königlichen Hofjagden auf der Solitude, von der sorgsamen Mutter mit einem Laib Brot und einem Groschen ausgerüstet, den er als „ver-

1) Beide Aufsätze sind in der „Württembergischen Volkszeitung", dem Organ der deutschen Partei in Württemberg, erschienen.

spart“ wieder abliefert, als er nach fünf Tagen mit den andern Bauern von der Frone zurückkehrt.

Mit 18 Jahren findet Elias eine Stelle als „Provisor“ bei dem erkrankten Schullehrer in Riexingen mit einem Gehalt von 8 Gulden jährlich und freier Station. Auf dem offenen Bühnenraum ohne Fenster wird ihm ein Lager von Heu und Stroh, mit ein paar zusammengenähten Säcken als Decke, bereitet; hier schläft er — trotz der Tauben, die über seinem Haupte nisten — den Schlaf des Gerechten, bis ihn Schlag 5 Uhr sein kranker Schulmeister durch eine sinnreiche Einrichtung — eine Schnur mit einer Schelle, die vom Krankenzimmer im unteren Stock durch ein Loch im Fußboden bis an die Lagerstatt des Provisors geleitet war — aus den ersten Morgenträumen weckt. Er eilt zum „Morgenläuten“ in die Kirche, dann holt er sich am Brunnen sein Waschwasser und ist um 6 Uhr bei der gebrannten Morgensuppe zugegen. Um $^1/_2$7 Uhr läutet er zum zweitenmal die Schulglocke; dann unterrichtet er — nach der Methode, die ihm sein gesunder Menschenverstand und seine herzliche Liebe zur Jugend eingiebt — von 7—9 Uhr die Großen, von 9—11 Uhr die Kleinen, und läutet um 11 Uhr die Mittagsglocke, die auch ihn zum ländlichen Mahl am Tische seines Brotherrn ruft. Der Nachmittag ist in der Zeit von Georgii bis Martini (April bis November) schulfrei; auch von Hausaufgaben weiß jene glückliche Zeit noch nichts, so wenig als von ausgezirkelten Lehr- und Stundenplänen. Aber der Schullehrer ist ja zugleich der Meßner, und so hat er bis zum Abend noch dreimal am Glockenseil in der Kirche zu ziehen: zwischen 3 und 4 Uhr die „Vesperglocke“, zwischen 4 und 5 die „Türkenglocke“, zur Erinnerung an das Jahr 1682, da die Türken vor Wien standen, und endlich, wenn die Nacht hereinbricht, die „Ave Mariaglocke“. Name und Sitte hatten sich aus der katholischen Zeit erhalten. Was sich von Kindern noch auf der Straße herumtreibt, geht jetzt schleunigst nach Hause, und im Kreise der Seinigen und des Gesindes betet der Hausvater den alten Spruch: „Ach bleib' bei uns, Herr Jesu Christ, dieweil es Abend worden ist.“ — Der Sonntag bringt dem Provisor vermehrte Arbeit: die Kirche reinigen, die Stühle für die Gemeinderäte abwischen, das Lied beim Pfarrer holen, Orgel spielen und vorsingen und nebenher die Schuljugend im Zaume halten; auch bei Kindtaufen, Leichen und Hochzeiten ist er unentbehrlich.

Nach zweijähriger Probezeit in Riexingen wird Dillmanns Vater wohlbestallter Provisor in G e r l i n g e n, am Fuße der Solitude; seine Besoldung wird von 8 auf 12 Gulden erhöht. Die Nachmittage und Abende bringt er meist auf der Solitude zu, wo er die Kinder des Oberförsters gegen eine Belohnung von einem Groschen für den Nachmittag unterrichten darf.

Unterdessen hat er auch in Stuttgart seine Dienstprüfung mit der Note „vorzüglich befähigt für den Schuldienst“ bestanden. Mit dieser Empfehlung meldete er sich um die erledigte Schullehrerstelle in Illingen und wird ohne Wahlkampf einstimmig gewählt.

„Den 11. Juni 1819 — so lautet der auch sprachlich denkwürdige Eintrag im Familienregister — wurde Elias Dillmann von der Kommune nominiert und präsentiert und am 28. Juni von dem Konsistorium konfirmiert.“ Damit ist der Geselle zum Meister geworden. Der Abschied, den ihm die Gerlinger hielten, und der feierliche Empfang in Illingen sind beredte Zeugnisse dafür, was jene an dem treuen und geschickten Lehrer verloren, diese an ihm zu gewinnen hofften.

Er hat die Hoffnungen seiner Illinger nicht getäuscht. Mit seltener Hingebung und mit dem Einsatze seiner ganzen in sich gefestigten Persönlichkeit widmete er sich seinem schweren Berufe. „Da war nirgends etwas Angelerntes, etwas Fremdartiges; was er gab, kam aus ihm selbst. Es war, wenn ich so sagen darf, eine vollständige Verinnerlichung seines Berufs, was seinem Unter-

richt die höhere Weihe gab," schreibt der Sohn und nennt damit zugleich auch die Eigenschaften, die ihn selbst als Lehrer auszeichneten. —

Von äußeren Ereignissen oder Veränderungen haben wir von jetzt ab wenig mehr zu berichten. Im Jahre 1820 schließt er den Bund mit einem gediegenen, fleißigen und erwerbsamen Mädchen, der Tochter des Schullehrers in Unterensingen, die ihm nach 15jähriger glücklicher Ehe durch den Tod entrissen wird, nachdem sie ihm sechs Kinder geschenkt und ihm treulich geholfen hat, den Wohlstand des Hauses zu mehren. Denn der Schullehrer Elias Dillmann ist zugleich ein trefflicher Landwirt und Weingärtner. Wenn er morgens, mit Tagesgrauen, aufsteht, so giebt er noch vor Schulbeginn den Mägden und Taglöhnern die Weisungen für die Arbeit des Tages, und am Abend fordert er von jedem genaue Rechenschaft. So rollt das Lebensbild, das der Sohn vom Vater zeichnet, zugleich ein Bild des ganzen bäuerlichen Betriebs von dazumal vor unsern Augen auf; zumal die Weinlese schildert er uns mit einer epischen Behaglichkeit, die zeigt, wie sehr auch ihm seine Weinberge ans Herz gewachsen waren! Und in diesem Zusammenhang dürfen wir auch die zahlreichen kernigen Sprüche anführen, die durch das ganze Buch verstreut sind und die uns mit ihrer nüchternen Lebenswahrheit und schlagenden Kürze zuweilen an die Lebensregeln des alten Cato gemahnen. „Je weniger Bedürfnisse sich der Mensch angewöhnt, desto freier lebt er." „Was du dir selber thun kannst, darfst du nicht andern zumuten." „Das Teuerste ist das Billigste in den Kleidern." „Die Kleider sind nicht für die Eitelkeit da, sondern zum Schutz." „Thue mit den Mägden nicht Kamerädles," sagte er zu den Töchtern, „mach dich nicht gemein mit den Taglöhnern," warnt er die Söhne. „Neben einem Frömmler ist ein Acker eine Carolin weniger wert" u. a. m. Seiner naturwüchsigen Art war eben alles Ungesunde und Ueberspannte auch im religiösen Leben zuwider; seine Frömmigkeit war keine kopfhängerische oder sentimentale, sondern eine frische, thatkräftige, die er bewährte im Dienst der Schule und der Gemeinde, wie als das allverehrte Oberhaupt der Familie, in der er König und Priester war. Mit Stolz erfüllte ihn, was er an seinen Söhnen erleben durfte. „Es ist wahr, an euch zwei Kerle dürfte sich kein Prälat schämen," sagte er einmal in überquellendem Vaterstolz zu ihnen, als sie, beide schon in Amt und Würden, die Ferien im Elternhause zubrachten und ein Freund des Hauses ihn als glücklichen Vater gepriesen hatte. Aber er blieb sein Leben lang bescheiden und fern von Selbstüberhebung. Als ihm in den fünfziger Jahren von einflußreichen Freunden eine Kandidatur für den Landtag angeboten wurde, lehnte er sofort ab, mit der Begründung, daß er dazu nicht der Mann sei. „Dazu müsse man mehr haben, als er zu bieten vermöge." —

Im Jahre 1867, als er bereits das siebenzigste Lebensjahr überschritten hatte, kam er um seine Pensionierung ein, und der König verlieh ihm aus diesem Anlaß die goldene Civilverdienstmedaille. Noch 10 Jahre durfte er sich in geistiger und körperlicher Rüstigkeit auf der heimatlichen Scholle des wohlverdienten Ruhestandes erfreuen. Er stand im 83. Jahre, als eine Erkältung, die er sich in seinem Weinberg zugezogen hatte, seinem Leben ein Ende machte, am 5. März 1877.

Mit den Kindern und Enkeln trauerte an seinem Grabe die ganze Gemeinde Illingen, für die er eine fromme Stiftung zur Anschaffung von Traubibeln bestimmte. Heute noch lebt in seinem Heimatort das Bild des Schulmeisters von Illingen, der nicht mehr sein wollte, als er war, aber in dem, was er war, ein ganzer Mann gewesen ist.

Ich habe oben gesagt, daß so manche Züge, welche den verewigten Rektor des Realgymnasiums auszeichneten, sich dem aufmerksamen Leser als väterliches

Erbstück darstellen. Nur daß eben der ganz verschiedene Bildungsgang und die Lebensstellung, wie sie dem Sohne beschieden waren, aus diesem noch etwas ganz anderes gemacht haben, als der Vater war. Es ist wohl keine Anmaßung, sondern nur ein Ausdruck meiner Anhänglichkeit und Dankbarkeit für alles, was ich als Hilfslehrer und bald darauf als Professor am Stuttgarter Realgymnasium meinem langjährigen Rektor verdanke, wenn ich versucht habe, die Eigenart und die Bedeutung dieses unvergeßlichen Mannes mir und anderen klar zu machen.

Der Sohn Dillmann.

Der Schöpfer des württembergischen und Rektor des Stuttgarter Realgymnasiums, dessen Vorbild für die gleichartigen Anstalten unseres engeren Vaterlandes maßgebend gewesen ist, war eine so eigenartige, gewaltige Persönlichkeit, daß er nicht nur den Tausenden, die als Schüler, den vielen, die als Lehrer oder Kollegen amtlich mit ihm verbunden waren, unvergeßlich bleiben wird, sondern es mußten auch diejenigen, die nur in allgemein menschliche Berührung mit ihm kamen oder ihn nur aus seinen Schriften kannten, notwendig den Eindruck eines ungewöhnlich reichen Geistes und einer unbeugsamen, zielbewußten Thatkraft empfangen. Als Lehrer im höchsten Maße anregend, begeisternd, auch die Trägen oder Schwachen mitreißend durch die Originalität seiner Methode, die Anschaulichkeit, mit der er zu unterrichten und auch den sprödesten Stoff zu durchgeistigen wußte, väterlich wohlwollend und doch wieder, wo es not that, streng und unerbittlich, ein Meister in der Diagnose und in der Behandlung der Schüler, die ihn verehrten, wie nicht leicht ein Lehrer verehrt wird, und die ihm keinen treffenderen Beinamen zu geben wußten, als „der Herr" — so war Dillmann in der That eine Herrschernatur, und die Art, wie er sein Rektoramt führte, läßt sich vielleicht am besten mit der eines patriarchalischen Königs vergleichen. Er war kein Freund der parlamentarischen Regierungsform und des allgemeinen Stimmrechts, wenn es gestattet ist, diese Bezeichnungen auf das Leben der Schule anzuwenden: mit Sitzungen und Konventen hat man am Stuttgarter Realgymnasium sehr wenig Zeit zugebracht, und wenn es je sein mußte, so wählte er die Stunde so, daß dem Unterricht keine oder doch möglichst wenig Zeit entzogen wurde. Denn einer der obersten Grundsätze des Vielbeschäftigten war es, die Zeit auszukaufen, und dafür zu sorgen, daß der gleichmäßige Pendelschlag des Schullebens so selten als möglich unterbrochen werde. Er wußte es, daß Arbeit, regelmäßige, strenge Arbeit, eines der einfachsten und wirksamsten Erziehungsmittel der Jugend ist. Es ist kein Zweifel, daß von den Schülern des Stuttgarter Realgymnasiums, zumal in den drei obersten Klassen, ein starkes Maß angestrengter Arbeit verlangt wird, denn die Ziele, die Dillmann seiner Anstalt gesteckt hat, sind hoch, und der Maßstab, der an die Leistungen der Schüler gelegt wird, ist streng. Trotzdem durfte Dillmann die Genugthuung erleben, daß vor einigen Jahren, als der Ueberbürdungssturm auch über unser Land hinzog und selbst in der Abgeordnetenkammer einigen Staub aufwirbelte, sein Realgymnasium von diesem Sturme ganz unberührt geblieben ist. Er hatte es verstanden, jene schlaffe und weichliche Zeitströmung, die sich vom Elternhause auch auf die Schule zu übertragen droht, von seiner Anstalt fern zu halten.

Selbst unermüdlich in der Arbeit für die Schule und jeden Morgen, auch im strengsten Winter, der erste auf dem Platze, ausgerüstet mit einer staunenswerten Willens- und Arbeitskraft und zugleich mit einer großartigen Vielseitigkeit der Bildung, so daß keines der mannigfaltigen im Realgymnasium gelehrten Fächer ihm fremd war, erwartete er auch von seinen Lehrern ein hohes Maß von Aufopferungsfähigkeit und Hingebung an ihren Beruf. Aber er erleichterte ihnen auch wieder die Arbeit durch das große Maß von Freiheit und Selb-

ständigkeit, das er ihnen in der Ausübung ihres Berufs gewährte. Niemals hat er ohne Not und niemals in kleinlicher Weise eingegriffen; je besser der Lehrer ohne ihn zum Ziele kam, um so lieber war es ihm. Er verstand es zu regieren, ohne daß man viel davon spürte; aber es ging eine geheime geistige Kraft von dem Manne aus, die unsichtbar im Hause waltete und der Schule ihr eigenartiges Gepräge verlieh. Er war eben eine großartige Natur, der über den Dingen und Menschen stand, wie er auch als Schriftsteller stets über dem Gezänke der streitenden Parteien und Schulmeinungen in vornehmer Ruhe seinen Standpunkt genommen hat. Bureaukratische Vorschriften und Verordnungen liebte er nicht und brauchte er nicht; jene mechanische und gedankenlose, wenn auch äußerlich korrekte Art, seinen Dienst zu thun, war ihm im Grund der Seele zuwider, und er suchte auch seine Lehrer durch sein stilles Vorbild und ohne viel Worte dahin zu bringen, daß sie ihre Aufgabe an der Jugend von innen heraus, als sittliche Aufgabe erfaßten. Von der modernen Schulreform versprach er sich wenig Gutes, und es giebt zu denken, daß das Realgymnasium, trotz seiner von Hause aus fortschrittlichen Richtung, doch in vielen Stücken die alte württembergische Tradition treuer bewahrt hat als das humanistische Gymnasium [1]).

Die gleichen Eigenschaften, die ihn als Lehrer und Rektor auszeichneten, schmückten auch den Menschen: schlicht und natürlich, öfters derb, aber niemals taktlos oder verletzend, wahr und aufrichtig, womit ein hoher Grad von Lebensklugheit wohl vereinbar, immer die Sache im Auge behaltend und in seltenem Maße frei von der menschlichen Schwäche, die eigene Person in den Vordergrund zu rücken, ein Mann nicht nur von Geist und schlagfertigem Witz, sondern auch von schwäbischer Tiefe des Gemüts, dabei auf den verschiedensten Gebieten menschlicher Interessen wohl bewandert — man erinnert sich noch des zündenden Artikels, den er als erfahrener Weingärtner seinerzeit im „Schwäb. Merkur" zur Frage des Umgelds veröffentlichte, wie seiner schönen „Astronomischen Briefe", mit denen er weite Kreise zu einer denkenden Betrachtung der Natur und des gestirnten Himmels anregte. So steht heute noch das Bild des Dahingeschiedenen vor mir, die hohe, ehrfurchtgebietende Gestalt mit dem schnee-

1) Da der Unterschied zwischen dem württembergischen Realgymnasium und dem preußischen, sowie anderen Anstalten dieses Namens nicht allen Lesern vollkommen klar sein dürfte, so verweisen wir die, welche genauere Belehrung wünschen, auf den vortrefflichen Aufsatz Professor Plancks über das württembergische Realgymnasium in dem 1899 erschienenen „Württemberg-Heft" der Mitteilungen der Gesellschaft für deutsche Erziehungs- und Schulgeschichte." Dillmann selbst hat in dem Programm seiner Anstalt zum Schlusse des Schuljahres 1871/72 über „die Idee der Realgymnasien und ihre Verwirklichung in dem Stuttgarter Realgymnasium" geschrieben, eine Abhandlung, aus der so recht hervorgeht, wie der Verfasser neben der Betonung des hohen Wertes eines ausgiebigen Unterrichts in den exakten Wissenschaften doch zugleich entschieden humanistisch gesinnt war. Nachdem er gegen den Schluß seiner Erörterung den Vorschlag des Autors der „Nationalen Erziehung", das Französische in den Privatunterricht zu verweisen und aus dem Lehrplan der Gymnasien auszustoßen, zurückgewiesen hat, fährt er fort: „Auch die englische Sprache würde ich in einem Realgymnasium nur dann vermissen können, wenn ein vollwichtigerer Ersatz von anderer Seite her dafür gewonnen werden könnte. Und so sei es mir gestattet, hier noch einen Wunsch auszusprechen, der nicht unmöglich zu erfüllen wäre. Ich meine den Unterricht im Griechischen. Den Homer gelesen zu haben, ist eine Erquickung für das ganze Leben. Das Gesicht ergrauter Beamten, in dem der Stichel der Zeit die unverkennbaren Spuren bureaukratischer Monotonie eingegraben hat, verklärt sich, wenn ihnen bei Gelegenheit der volltönende Hexameter der Ilias unerwartet an das Ohr schlägt. Es ist, wie wenn die Jugend plötzlich wieder in ihnen aufflackere. Wenn es erlaubt würde, das Griechische in der oberen Abteilung des Realgymnasiums einzuführen, so wäre dasselbe um einen großen Schritt seinem Ideal näher gerückt. Es ließe sich in dem Maße, als der lateinische Unterricht in seiner Bedeutung zurücktritt, durch das Griechische ein Aequivalent in die philologische Wagschale des Realgymnasiums legen. Und um diesen Preis ließe ich gerne das Englische als obligates Unterrichtsfach fallen." U.

weißen Haar und dem blitzenden Auge, das der treue Spiegel seines reichen Innenlebens war. Er war seinem Wesen nach fast in gleichem Maße Idealist und Realist, zugleich eine glückliche Verbindung konservativer und liberaler, schwäbischer und deutscher Eigenschaften, und die Schule, die ihn wie einen Vater betrauert, war der echteste Ausdruck seiner ganzen Persönlichkeit. Das Schicksal hat es ihm versagt, die Erfüllung seines Herzenswunsches, die Gleichberechtigung seines Gymnasiums mit dem humanistischen, noch selbst zu erleben, aber von der hohen geistigen Warte aus, von der er die Entwicklung der Dinge zu überschauen pflegte, hat er einen zuversichtlichen Blick in jenes gelobte Land gethan, das seinen Erben beschieden ist, und er ist gestorben in dem unerschütterten Glauben an die siegende Macht der Wahrheit, deren Dienst sein Leben geweiht war.

Stuttgart. Prof. Dr. H. Planck.

Der Schulstreit im Königreich Sachsen.

Dresden braucht ein fünftes Gymnasium für die Oststadt, und es hat damit nach der Ueberzeugung des Stadtrats große Eile: mit dem 16. April 1903 soll die Anstalt ins Leben treten. Zum Teil deswegen schlug diese Behörde den Stadtverordneten vor, die Sache ohne Staatsbeihilfe auszuführen. Denn mit einer solchen, wenn sie überhaupt gewährt werden würde (der Landtag sei bekanntlich für Ausgaben im Interesse Dresdens schwer zu haben), — mit einer solchen Beihilfe werde es doch erst in einigen Jahren gelingen, das Gymnasium errichtet zu sehen. Aber noch ein anderer Grund hat den Stadtrat zu seinem Vorschlag bestimmt, und er wurde von dem Referenten Dr. med. Pilling in der Stadtverordnetensitzung vom 9. Oktober an erster Stelle genannt: „Der Rat will nach dem gedruckten Vortrag an die Stadtverordneten auf die Staatsbeihilfe verzichten, weil er andernfalls den Einfluß auf die Besetzung der Lehrerstellen, beziehentlich auf die Aufstellung der Lehrpläne verlieren würde. Meine Herren! Der Einfluß, den der Rat auf die Schulen gewinnen kann und gewinnen muß, ist nicht zu unterschätzen. Es kann hier nicht der Ort sein, die näheren Gründe auseinanderzusetzen; diese sind in den Ausschußsitzungen bereits zur Genüge vorgebracht worden, und sie eignen sich durchaus nicht für die Oeffentlichkeit. Aber, wie gesagt, man muß den Einfluß, den der Rat auf die Einsetzung des Lehrerpersonals, beziehentlich auf die Beaufsichtigung der Anstalt und die Gestaltung der Lehrpläne gewinnen kann, durchaus nicht zu gering einschätzen."

„Auf die Gestaltung der Lehrpläne": denn der Stadtrat will ein Reformgymnasium, mit Gabelung in gymnasiale und realgymnasiale Kurse von Untersekunda an, und daß dafür das Ministerium eine Unterstützung zu leisten geneigt sein würde, ist unwahrscheinlich. Sachsen besitzt ein Reformgymnasium bisher ebenso wenig wie Bayern, Württemberg, Hessen, Mecklenburg, Sachsen-Weimar, Oldenburg und Elsaß-Lothringen. Es besitzt nur drei Realgymnasien, die in der Umgestaltung nach dem Frankfurter System begriffen sind, die Dreikönigschule in Dresden seit 1895, die Realanstalt in Plauen seit 1900 und die in Zwickau seit 1902. Was nun in der bezeichneten Sitzung für, was gegen die Errichtung eines Reformgymnasiums gesagt worden ist, ersehen wir aus dem amtlichen Protokoll in der außerordentlichen Beilage zum Dresdener Anzeiger vom 18. Oktober. Daraus sei das Wesentliche mitgeteilt, aber nicht mit der Absicht, die Polemik gegen die Preisung der Neuform und die Darlegung der von ihr zu erwartenden Nachteile in vollem Umfang wieder aufzunehmen.

Die von mir zuerst in der Schrift über „die Einheitsschule mit lateinlosem Unterbau" behandelte Frage habe ich noch einmal in zwei Artikeln des Jahr-

gangs 1898 dieser Zeitschrift mit dem Titel „Reformgymnasien und Normalgymnasien“ erörtert, nachdem ich im Sommer 1897 das Goethegymnasium wiederholt besucht und damit Beobachtungen in den beiden anderen Frankfurter humanistischen Gymnasien und dem dortigen Reformrealgymnasium „Musterschule“ verbunden hatte. In jenen Artikeln habe ich, wie Andere, nicht nur Hingebung und Geschick der am Goethegymnasium Wirkenden, sondern auch das dort im klassischen Unterricht bis dahin Erreichte, wie sich gebührte, in vollstem Maße anerkannt, habe auch meine Ueberzeugung ausgesprochen, daß das Endergebnis dieses Unterrichts ebenfalls nicht unbefriedigend sein werde, habe dies gethan nicht bloß auf Grund des bisher Geleisteten, sondern auch infolge der Erfahrungen, die ich sechs Jahre lang an einer ähnlich organisierten Anstalt der Schweiz gemacht; ja ich habe für einen bestimmten (jetzt hoffentlich von Preußen durch die neuen Lehrpläne abgewehrten) Fall sogar für möglich erklärt, daß die Sicherheit des sprachlichen Wissens und die grammatische Solidität der Interpretation einmal in der obersten Klasse eines Reformgymnasiums größer sein würde, als in der eines mit ihm verglichenen Gymnasiums nach gewöhnlichem Lehrplan, — für den Fall nämlich, daß man von der fehlerhaften Zurückdrängung der sprachlichen Uebungen in den oberen Klassen, wie sie an einem großen Teil der Gymnasien mit neunjährigem Lateinunterricht in neuerer Zeit stattfinde, nicht zu dem richtigen, durch die Aufgabe des humanistischen Gymnasiums gebotenen Betrieb zurückkehre und daß sich andererseits die Reformschulen nicht auf diese falsche Bahn drängen ließen. Nichtsdestoweniger mußte ich mich mit Entschiedenheit gegen die Umgestaltung des höheren Schulwesens nach Art der Reformschulen erklären, außer anderem auf Grund der zweifellosen, zum Teil von mir selbst beobachteten unheilvollen Konsequenzen, welche ganz analoge Organisationen in mehreren fremden Ländern gehabt haben, und ich habe diese Erklärung auch in meiner Besprechung von Reinhardts Straßburger Vortrag (in Heft II des lauf. Jahrgangs dieser Zeitschrift) mit Ergänzung der früheren Argumentation wiederholt. Nach alle dem scheint es mir vorläufig für mich nicht angezeigt, die Polemik gegen eine Verallgemeinerung der Reuform in eingehender Weise fortzusetzen. Doch dünkt es mich notwendig, über das, was in dieser Richtung gethan wird, soweit es bemerkenswert ist, Bericht zu erstatten und überall da, wo zugleich unberechtigte Angriffe gegen die Normalgymnasien gemacht werden, diese zurückzuweisen. Auch wird man mir nicht verdenken, wenn ich mich bei dem Referat über die Dresdener Verhandlungen öfter eines kürzeren oder längeren Zwischenrufs nicht enthalte. Wenn ich die Voten einzelner Redner vom 9. Oktober teilweise genau nach dem Wortlaut mitteile, so geschieht es, weil man es sonst bei einigen Aeußerungen vielleicht nicht glauben würde, daß sie von Vätern der Stadt Elbflorenz gethan sind.

Der Stundenplan des Dresdener Reformgymnasiums soll nicht genau dem der Frankfurter Anstalt entsprechen, weil er sich der Lehrplangestaltung der Dresdener Dreikönigschule, des Reformrealgymnasiums, das Ostern 1904 seine ersten Abiturienten entlassen wird, zu akkommodieren hat. Während das Goethegymnasium je 6 Stunden Französisch in VI, V, IV und je 2 in den beiden Tertien hat, sollen die franz. Stunden für diese Klassen in Dresden sein 5 + 6 + 7 + 4 + 4, also im Ganzen 4 mehr; während das Latein in Frankfurt mit je 10 Stunden in den Tertien versehen ist, soll es in Dresden nur je 9 haben; während das Goethegymnasium dem Deutschen in VI 5, in V und IV je 4 Std. giebt, sollen diesem Unterricht nach der Dresdener Reform in VI 6, in V und IV je 5 Std. zugeteilt werden.

Diese Vermehrung der deutschen Stunden gegenüber der bisher an den sächsischen Gymnasien üblichen Zahl (in VI bis IV um je 2, in Unter III

bis Unter II um je 1 Std.) ist, wie Dr. **Pilling** ausführte, „nur mit größter Freude zu begrüßen. Die vornehmste Aufgabe ist doch die: Deutsche zu erziehen und zu bilden, nicht Griechen, Römer, Engländer und Franzosen [wie dies nach Redners Meinung gegenwärtig zu geschehen scheint]. Unsere Jugend muß viel intensiver und inniger mit dem deutschen Volkstume vertraut gemacht werden. Was nützt es dem Deutschen, wenn er in die altklassische Litteratur vollkommen eingeweiht ist [wie das der deutsche Gymnasialabiturient ist] und die deutsche Litteratur ihm mehr oder weniger eine terra incognita bleibt? [Das bleibt sie ihm nämlich.] Ich spreche aus eigener Erfahrung: Es wurden Verse aus der Odyssee und Ilias, Oden von Horaz u. s. w. gelernt [aber deutsche Gedichte gar nicht?], und es war wenig bezw. gar keine Gelegenheit geboten, neben der Bekanntschaft mit den hervorragendsten Dichtern, wie Schiller, Goethe, Uhland u. s. w., in die deutsche Litteratur einzudringen. [Also mit den hervorragendsten wurde doch Bekanntschaft gemacht, deshalb sagte Redner „mehr oder weniger eine terra incognita." Nähere Bezeichnung der von ihm in der letzten sächs. Lehrordnung und der jetzigen Praxis vermißten wäre nicht uninteressant.] Darum heißt es vornehmlich: Deutschen und nochmals deutschen Unterricht pflegen! (Vielfaches Bravo.) Betrachtet man z. B. den Lehrplan der höheren Lehranstalten in Frankreich, so findet man, daß rund ein Drittel des gesamten Unterrichts der französischen Sprache, Litteratur und Geschichte gewidmet ist. Will man behaupten, daß Frankreich deshalb weniger ausgebildete Schüler aus der Schule entläßt, als wir? [In der That will man nicht nur behaupten, sondern es ist behauptet worden, auch von Franzosen, daß deutsche Gymnasialabiturienten besser ausgebildet für Universitätsstudien seien, als französische Lycealabsolventen.] Unsere herrliche deutsche Litteratur steht weder an formalem Werte, noch an ethischem Gehalte hinter der Antike zurück, sie wird von unserer Jugend viel besser verstanden und wirkt viel tiefer und eindringlicher auf sie, weil sie unseres Geistes, unseres Blutes ist. [Und noch viel besser versteht unsere Jugend viele Meisterwerke unserer Litteratur, wenn sie Kenntnis von antiker Litteratur gewonnen.] Vom deutschen Standpunkte aus möchte die Verstärkung des Deutschen fast noch zu gering erscheinen. Der Dresdener Lehrplan mit 6 + 5 + 5 Std. Deutsch in VI, V, IV verdient jedenfalls vom Standpunkt des Deutschen aus den Vorzug vor dem Frankfurter mit 5 + 4 + 4 Stunden".

Danach die Aufzählung der Vorzüge des Reformgymnasiums.

I. „In ihm wird dem Schüler genügende Zeit zur ausreichenden Beherrschung der gelernten Sprache gegeben, bevor eine neue an ihn herantritt, wogegen dies im bisherigen Gymnasium wegen der schnellen Aufeinanderfolge des Beginns der fremden Sprachen nicht geschicht." Das von dem Redner „verhältnismäßig leicht" genannte Französisch wird allerdings drei Jahre im Reformgymnasium getrieben, ehe eine neue Fremdsprache beginnt, das Latein aber, wie im Normalgymnasium, nur zwei Jahre vor Beginn der nächsten Fremdsprache; und das Griechische, das Dr. Pilling als „anerkannt schwierig" bezeichnet, treibt man in den Normalgymnasien Preußens und Sachsens drei Jahre, ehe das Englische (oder Hebräische) hinzutritt, in dem Reformgymnasium dagegen nur ein Jahr lang vorher!

II. „Das klassische Altertum liegt dem kindlichen Geist viel zu fern." Noch ferner als die biblischen Geschichten des Alten Testaments? „Von dem Französischen hat der Sextaner früher manches bereits gehört, er beginnt das Studium desselben mit Freude." Im allgemeinen beginnt der Knabe mit besonderer Freude etwas ihm ganz Neues, auch vom Lateinischen gilt das. Spricht doch auch Reinhardt einmal von der „ungemeinen Lust und Frische", mit der der Sextaner Latein lernt, als einer „bekannten Thatsache".

III. „Die Eltern können bei der Reformschulorganisation — meint P. — bei weitem sicherer beurteilen, ob der Knabe fähig ist Latein zu lernen oder nicht". Es ist

mit Recht von verschiedenen Seiten bemerkt worden, daß sichere Entscheidung hierüber doch nur durch eine Probe im Lateinunterricht selbst geliefert werden könne und daß auch aus diesem Grunde ein früherer Anfang desselben empfehlenswert sei. (Eingehend ist dieser Punkt in der Schrift über „die Einheitsschule" S. 20, 22, 33, 44—47 erörtert.)

IV. „Dem Schüler ist die Möglichkeit geboten, viel intensiver und inniger in die deutsche Litteratur, Geschichte u. s. w. einzudringen und sich in ziemlich vollkommener Weise damit vertraut zu machen". Darüber unten mehr.

Auf Vorführung der Vorteile der Neuform aber folgte Widerlegung der „gegen sie ins Feld geführten Gründe". Von Interesse ist hier folgendes. Der Vorwurf, daß der Geschichtsunterricht in den oberen Klassen des Gymnasiums durch die zu Gunsten des Griechischen notwendige Kürzung leide, wird als berechtigt nur anerkannt, wenn man durchweg den Stundenplan des Goethegymnasiums adoptiere; im Dresdener Plan würden deswegen der Geschichte, wie an den anderen Gymnasien von Ober II bis Ober I je drei Stunden zugeteilt werden. (Es ist uns nicht klar, ob das Plus zu der Gesamtstundenzahl hinzukommen oder von der Stundenzahl eines anderen Faches abgezogen werden soll.) — Ferner: „Eine weitere gegnerische Behauptung! Mathematik und Physik müßten in den Oberklassen in ihren Leistungen zurückgehen. Hierzu muß bemerkt werden, daß beide Fächer allerdings etwas beeinträchtigt zu werden scheinen; ob das allerdings ein so entsetzlicher Nachteil für die Ausbildung des Schülers ist, mag dahingestellt bleiben. Meiner Meinung nach ist es kein Nachteil". Andere Mediziner werden darüber anders denken und erst gar Mathematiker und Physiker, und auch mancher Philologe, wie meine Wenigkeit. — Weiterhin wurde dem Bedenken, daß in der Hinausschiebung des Griechischen nach Unter II der Uebergang zur Beseitigung dieses Faches liege, mit der Citierung von Reinhardts Worten begegnet: „Man würde dem Reformplan das Herzblatt ausbrechen, wenn man die alten Sprachen in den oberen Klassen verkürzen wollte". Gewiß. Indes sind denn nicht sehr viele bereit zur Ausbrechung des Herzblattes? — Abgeschlossen aber wurde dieser Teil der Rede durch die mit dem dicht Vorhergehenden wenig zusammenhängenden Worte: „Das nationale Leben der Jetztzeit muß in der Schule mehr berücksichtigt werden, die dem Staat und der Gemeinde die Beamten, Lehrer, Aerzte, Rechtsanwälte u. s. w. geben soll. Non scholae, sed vitae discimus!"

Hierauf referierte Dr. Pilling über die Gutachten von drei Dresdener Gymnasialrektoren und dem dortigen (sit venia verbo paene sesquipedali) Reformrealgymnasialrektor, wobei die zwei den Vorschlag widerratenden Gymnasialrektoren etwas abgekanzelt wurden. Die Bemerkung in dem Gutachten des dritten Gymnasialrektors (das, wie das des vierten Rektors, der Errichtung des Reformgymnasiums günstig lautet): Frankfurt mit seinen hohen Gehalten habe besonders hervorragende Lehrkräfte, wies der Referent kurzweg mit den Worten ab: „eine Ansicht, die ich nicht teilen kann". Wenn dieses Gutachten sagt, das Goethegymnasium erziele zum Teil einen größeren Umfang der griechischen Lektüre als die sächsischen Gymnasien, so muß ich bemerken, daß bei Vergleichung der Frankfurter Anstalt mit mehreren badischen Gymnasien sich dieses Resultat nicht ergiebt. Uebrigens möchte ich gegenüber starker Betonung des erreichten Zieles wiederholen, was ich im Hum. Gym. IX S. 17 ausgeführt habe, daß in erziehlicher Hinsicht wichtig nicht sowohl das Wissensziel ist, zu dem man gelangt, als der Weg, den die Zöglinge einer Anstalt in den verschiedenen Unterrichtsfächern zurücklegen, und daß es auch in anderen Lehrgegenständen, z. B. in der Geschichte, sehr wohl möglich wäre, bei Streichung der Stunden in niederen Klassen und Vermehrung der Lektionen in oberen das gleiche, vielleicht sogar

ein besseres Wissensziel beim Abschluß des Gymnasialkurses zu erreichen, daß aber der geistbildende Einfluß des Fachs dadurch nicht gewinnen, sondern beeinträchtigt werden würde.

Am Schluß des ganzen Referats endlich erscheint noch ein neues, doch nach der Meinung des Referenten sehr bedeutungsvolles Argument: „Ein ganz wesentliches Moment aber sind die geringeren Kosten des Reformgymnasiums. Notwendig ist ein Gymnasium, notwendig ist ein Realgymnasium. Schaffen wir ein Reformgymnasium, so ersparen wir dadurch ein ganzes Lehrerkollegium insofern als der gemeinsame Unterbau bleibt und die drei Oberklassen sich gabeln in ein Gymnasium und ein Realgymnasium. [Und wird auch an Lehrern und Geldern gespart werden, wenn der Unterbau Parallelklassen braucht?] Aus allen diesen Gründen" u. s. w. (Lebhaftes Bravo.) —

Dr. med. Pilling war der Referent für den Rechtsausschuß der Stadtverordnetenversammlung gewesen. Als Berichterstatter für den Finanzausschuß sprach sodann Hofrat Dr. med. **Battmann**, die alsbaldige Errichtung einer neuen höheren Unterrichtsanstalt und zwar eines Reformgymnasiums aus den Mitteln der Stadt ebenfalls empfehlend, unter anderem mit der Bemerkung: „Da in Gymnasien und Realgymnasien zugleich der Platz für die Schüler fehlt, so lag natürlich der Gedanke sehr nahe, für beide zugleich Abhilfe zu schaffen, und der Gedanke war sehr bestechend, ein Reformgymnasium zu errichten". Auf den pädagogischen Wert des Reformgymnasiums ging er nicht weiter ein, „als Laie, dem die Sachverständigen maßgebend sind". —

Der Einzige, der seine Gründe gegen den Antrag des Stadtrates und der vereinigten Ausschüsse entwickelte, war Landrichter Dr. jur. **Heinze**. Er wandte sich zunächst gegen Einiges, was für Errichtung einer neuen Anstalt aus den Mitteln der Stadt gesagt worden war: er könne nicht anerkennen, daß es sehr wertvoll sei, wenn der Stadtrat Einfluß auf die Gestaltung der Lehrpläne und die Besetzung der Lehrerstellen habe; auch glaube er nicht, was in einer Ausschußsitzung gesagt worden, daß die städtischen Schulen Dresdens das Staatsgymnasium an innerem Werte überragten. Bezüglich des Wunsches nach einer Reformanstalt bemerkte H. zunächst: „Es ist merkwürdig, daß sich für die Reformgymnasien zwei vollständig entgegengesetzte Richtungen begeistern: einerseits die Richtung, die von dem Direktor Reinhardt, und andererseits die, welche von dem Berliner Journalisten Lange vertreten wird. Reinhardt will das Reformgymnasium, um die klassischen Sprachen zu retten, und Lange will es, weil er meint, es sei der erste Schritt, um den Klassizismus aus Deutschland zu beseitigen"; und die große Menge der für das Reformgymnasium Eintretenden stünden hinter Lange, wie H. unter Beistimmung hinzufügte. Sodann wies er darauf hin, daß man in Preußen jetzt zu allen höheren Studien und Berufsarten auf dem Wege des Realgymnasiums und dem der Oberrealschule ebenso wie auf dem des humanistischen Gymnasiums gelangen könne: wozu da noch der vierte Weg des Reformgymnasiums notwendig sei, verstehe er nicht. Herr Oberbürgermeister Beutler meine mit Reinhardt, daß klassische Bildung besser auf solchen Anstalten werde erzielt werden. Aber in den Stadtverordnetenausschüssen seien von anderen Seiten andere Gründe für das Reformgymnasium geltend gemacht worden. Es vermittele mehr praktische Kenntnisse, sei da gesagt worden, das heiße doch: weniger humanistische Bildung. Oder es sei behauptet, daß das Reformgymnasium weniger Arbeit von den Schülern verlangen werde, als die gewöhnlichen Gymnasien. Mit aller Schärfe wandte sich H. endlich gegen die Behauptung, daß das Reformgymnasium nationale Bildung besser vermitteln würde, als das humanistische. „Das ist ein Grund, den ich nun und nimmer gelten lassen kann. Meiner Ansicht nach hat das humanistische Gymnasium in nationaler Beziehung

geradezu Glänzendes geleistet. Die meisten großen Führer Deutschlands in der letzten Zeit sind durch das humanistische Gymnasium hindurchgegangen. Es hat eine nationale Gesinnung ersten Ranges vermittelt, und wir sind ihm gerade in dieser Beziehung zum größten Danke verpflichtet" (Beifall). —

Rechtsanwalt **Müller von Berneck** sekundierte Herrn Heinze aus finanziellen Erwägungen; auch kann er sich nicht für städtische Gymnasien begeistern, deren Lehrer dann doppelte Vorgesetzte hätten, und findet, daß die Stadtverordneten-Versammlung besser thäte, sich mit den unzähligen praktischen Fragen zu beschäftigen, für deren Lösung sie kompetent ist, und nicht mit Unterrichtsfragen, über die selbst Schulmänner noch nicht einig sind. —

Als siebenter sprach der Oberbürgermeister Geh. Finanzrat **Beutler**, von dessen merkwürdiger Rede wir ein größeres Stück wörtlich mitteilen müssen. Nach Besprechung der Bedürfnis- und der Finanzfrage wandte er sich der schultechnischen Erwägung zu. „Ich werde nun mit ganz kurzen Worten auf die Frage: Reform- oder anderes Human-Gymnasium? eingehen. Im allgemeinen überlasse ich das sachverständigen Ausführungen. In einem Punkte kann ich aber doch Herrn Schriftführer Müller v. Berneck nicht ganz recht geben, wenn er glaubt, daß eine Korporation wie das Stadtverordneten-Kollegium diese Frage gewissermaßen umschiffen könne. So schwierig sie ist und so viel schultechnische Gesichtspunkte dabei in Betracht kommen, so glaube ich doch, wird das Stadtverordneten-Kollegium diese Frage mit entscheiden müssen. (Sehr richtig!) Und, meine Herren, sie ist nicht bloß schultechnisch, sondern sie betrifft auch den Laien (Sehr richtig!) und geht gewissermaßen allen denen an das Herz, die Kinder in diese Schule zu schicken haben. (Zustimmung.) Ich bin überzeugt, daß auf die heutige Verhandlung die ganze Bürgerschaft Dresdens mit dem größten Interesse blickt und erwartet, wie sich das Stadtverordneten-Kollegium entscheidet."

„Meine hochverehrten Herren! Da gestatten Sie mir, in einer Beziehung eine wesentlich abweichende Stellung einzunehmen, als Herr Stadtverordneter Dr. Heinze. Er hat gesagt, daß die Männer, die aus dem humanistischen Gymnasium hervorgegangen seien, doch in nationaler Beziehung Hervorragendes geleistet hätten. Unterschreibe ich Wort für Wort. Ich widerstreite aber, daß unsere humanistischen Gymnasien infolge ihrer ganzen Organisation in der Erziehung eines nationalen Volkes ihre Aufgabe so erfüllt haben, wie wir es vielleicht in Deutschland erwarten dürfen. (Vielfache Zustimmung.) Meine Herren! Ich bitte, zu bedenken, daß wir in Deutschland die große Mehrheit unseres Reichstages in einer Partei haben, die nicht ihren Mittelpunkt im nationalen Wesen sieht (Sehr richtig!), sondern ihren Schwerpunkt jenseits der Alpen hat (Bravo! Sehr richtig!), daß eine andere große Partei den Schwerpunkt ihres politischen Denkens nicht im nationalen Sinne, sondern außerhalb des nationalen Sinnes hat (Sehr richtig!), und daß die führenden Leute dieser beiden Parteien auf humanistischen Gymnasien gewesen sind (Zuruf: Bebel!). Die führenden Leute heute!"

„Weiter, meine Herren! Ich will gewiß unser deutsches Volk nicht verkleinern, ich bin ein glühender Patriot, aber wenn ich bedenke und mir überlege, wie andere Völker, die für ihre gebildeten Stände eine andere Erziehungsmethode haben, uns in Bezug auf das Nationalgefühl vielleicht doch noch überlegen sind (Sehr richtig!), so frage ich mich doch, ob wir mit unserer Erziehung in allen Punkten auf dem rechten Wege sind, — allenthalben, meine Herren! Gehen Sie nach England! Dort lernt kein junger Mensch vor dem 14., 15. Jahre Latein und Griechisch; er lernt vor allen Dingen Englisch, englisch denken und englisch fühlen, er lernt aber nicht lateinisch und römisch fühlen und denken, sondern englisch. Und gehen Sie nach Frankreich! Dort wird auch bei der

Erziehungsmethode in erster Linie das Hauptgewicht auf den nationalen Unterricht gelegt."

„Meine Herren! Ich bin doch der Ansicht, daß es wahrlich — man kann sich ja darin täuschen — einen Unterschied ausmachen wird, ob jemand erst bis zum 15. Jahre ausschließlich ganz durchgebildet deutsche Sprache lernt, wobei das andere mehr nebensächlich behandelt wird, oder ob er, wenn er erst in seiner Denkungsart vorgeschritten ist, wenn sein Charakter gefestigt ist, erst dann an das klassische Altertum herantritt."

Auch zu dem letzten Passus ist im Stenogramm der Ruf „Sehr richtig" notiert. Mir gelingt es bei allem Bemühen nicht, den Sinn dieser Alternative zu fassen. Was dasteht, ist doch, wie wenn man Jemand sagte: „Es macht einen Unterschied, ob a ist oder ob a ist". Auch der Sinn der Worte will sich mir nicht erschließen, mit denen H. Beutler den Zuruf „Bebel" erwiderte. Denn man kann doch weder leugnen, daß Bebel heute ein führender Mann in der sozialdemokratischen Partei ist, noch behaupten, daß er ein humanistisches Gymnasium durchgemacht hat. Wenn aber der Redner dazu auffordert nach England zu gehen, um dort zu sehen, daß kein junger Mensch vor dem 14., 15. Jahre die klassischen Sprachen zu lernen beginnt, so können wir ihm diese Aufforderung nur zurückgeben, damit er sieht, in welch starkem Irrtum er hier und offenbar auch in Bezug auf den Unterricht in englischer Sprache und Litteratur an den englischen höheren Schulen befangen ist. Denn in Wahrheit ist der Umfang, in dem dieser insbesondere an den altberühmten Anstalten erteilt wird, und noch mehr der, in welchem er dort noch vor wenigen Jahrzehnten getrieben wurde, ein klarer Beweis dafür, daß die Weckung nationalen Sinnes in der Jugend keineswegs durch die Aussetzung eines starken Stundenmaßes speziell für heimische Sprache und Litteratur bedingt ist.

Nach den zitierten Worten aber versicherte der Herr Oberbürgermeister, wie weit er entfernt sei, das Maß der klassischen Kenntnisse bei den Schülern beschränken zu wollen, daß nur ein anderer Weg zum gleichen Ziel eingeschlagen werden solle, weil man es für einen hervorragenden Vorteil halte, wenn die jungen Leute gereifter an das Griechische und Lateinische heranträten. —

Von wesentlich anderem Gesichtspunkt empfahl die Einführung der Reuform dann in einer teilweise humoristischen Rede Herr Baumeister **Hartwig**, nämlich als eine Schule für Minderbegabte. Das klassische Gymnasium der alten Art mit seinen hohen Anforderungen werde er immer als die höchste und bedeutendste Bildungsstätte betrachten (was um so mehr anzuerkennen ist, als der Redner eine solche Anstalt, wie er selbst bemerkte, nicht besucht hat); es sei jedoch im Grunde nur für auserlesene Geister geschaffen, denen Gott besondere Anlagen verliehen habe, nicht für das Mittelgut, aus dem nun einmal die Menschheit hauptsächlich zusammengesetzt sei. Solchen Menschen werde leichter ums Herz werden, wenn sie aufs Reformgymnasium gingen mit gutem Gemüt, aber nicht ganz zureichenden Verstandeskräften. Und mit derartigen Jungen müsse, meint H., um so mehr gerechnet werden, als eine große Menge reicher Leute nach dem beliebten Dresden auch zu dem Zweck zöge, um die Bildungsanstalten der Stadt durch ihre Söhne besuchen zu lassen. Deswegen brauche man Reformschulen. „Sonst kommen die reichen Leute nicht mehr zu uns herein." —

In Bezug auf Logik und Sachkenntnis wie in formeller Beziehung überragt die Rede des Stadtschulrats Professor Dr. **Lyon** die anderen zu Gunsten des Reformgymnasiums gehaltenen und erfreut zugleich durch die Wärme, mit der auch er von den altklassischen Schulstudien und den Stätten ihrer Pflege redet. Aber neue und richtige Argumente für die verfochtene Sache sind auch hier nicht zu finden.

Auf zweierlei legt Dr. Lyon besonderes Gewicht, auf den **Lerneifer der Tertianer in den Reformanstalten** und auf die **Ergebnisse der Reifeprüfung und der Versetzungen im Goethegymnasium.** Die Belastung der Schüler mit drei fremden Sprachen erscheint ihm in den Tertien unzweckmäßig, wo der Schüler sich körperlich und geistig entwickle und zu allem Mutwillen und zu aller Thorheit am meisten neige. Zwar „wollen wir uns ja nicht täuschen, auch das Reformgymnasium wird dem Tertianer sein von der Natur verbrieftes Recht auf die sogenannten Flegeljahre, von dem er in dieser Zeit so gern ausgiebig Gebrauch macht, in keiner Weise verkümmern; aber jene stumpfe Gleichgiltigkeit, jene Interesselosigkeit, jener geheime Widerstand, der sich gerade in diesen Jahren so gern geltend macht, wird im Reformgymnasium voraussichtlich nicht vorhanden sein; wenigstens sprechen alle Erfahrungen, die bisher gemacht worden sind, dafür, daß diese Erscheinungen wegfallen". Folgt beispielsweise ein „amtliches Urteil" über die Untertertia des Reformgymnasiums in Barmen, wo es heißt, daß sehr erfreulich das lebendige und warme Interesse gewesen sei, das alle Schüler ohne Ausnahme der neuen Sprache (dem Latein) entgegenbrachten. Ich zweifele nicht, daß eine Reihe von amtlichen Gutachten ähnlich lauten; ich will auch nicht die Frage erörtern, ob nicht vielleicht, wenn dieselben von den Anstaltsleitern verfaßt sind, bei der Allgemeinheit des Urteils („alle Schüler ohne Ausnahme") eine kleine Selbsttäuschung mit unterläuft, wie sie sich so gern einstellt, wo ein lebhafter Wunsch vorhanden ist, oder ob nicht, wenn solche Urteile von Inspizienten herrühren, der **ausnahmslos** erfreuliche Stand des Interesses, den diese Herren vorfanden, dem Umstand verdankt wird, daß hier ein neuer Weg eingeschlagen war und daß Schülern wie Lehrern sehr daran lag zu zeigen, wie derselbe zu einem guten Ziele geführt habe. Ich will nur meine Erinnerung bezüglich der Unter- und Obertertien befragen, die ich im Lauf meiner Schulthätigkeit kennen gelernt (es sind im Ganzen, die Parallelcoeten mitgerechnet, gegen 90), und diese Erinnerung berichtet mir von recht starken Differenzen zwischen verschiedenen Jahrgängen. Da waren Untertertien, von denen ich sagen kann, daß mit verschwindenden Ausnahmen alle Schüler mit lebhaftestem Interesse die Anfänge des Griechischen lernten und ihren Cäsar lasen, und daß sich zwar vielleicht hier und da Mutwille, aber nicht Interesselosigkeit und stumpfe Gleichgiltigkeit zeigten, wogegen andere Jahrgänge bezüglich des Eifers fragelos tiefer standen und selbst nicht frei von Individuen der durch Lyon charakterisierten Art waren. Wie diese Verschiedenheit bei völlig gleichem Lehrplan zu erklären, will ich hier nicht besprechen, aber entschiedene Einsprache muß ich erheben gegen das generelle traurige Bild, das Herr Lyon von den Tertien der Normalgymnasien zu entwerfen beliebte, und gegen die Meinung, als ob bei den Tertianern der Reformanstalten die genannten bösen Eigenschaften stets fehlen würden.

Ueber die bisherigen **Reifeprüfungsresultate** am Goethegymnasium konnte Herr L. melden, daß 1901 von 38 Abiturienten 37 bestanden und 1902 alle 24, darunter 19 die schriftliche Prüfung so, daß ihnen das mündliche Examen erlassen wurde; und es wurde vom Redner hinzugefügt, daß im letzteren Jahr nach einer inzwischen erlassenen Verordnung des preußischen Unterrichtsministeriums zu der schriftlichen Uebersetzung aus dem Griechischen ein Lexikon nicht mehr gebraucht werden durfte. Es sei mir gestattet, auch mit diesem Ergebnis, dessen Mitteilung von einem „Hört, hört!" begleitet war, meine Erlebnisse zu vergleichen. Das badische Abiturientenexamen war und ist zum Teil noch gegenwärtig nach seiner Organisation strenger als das preußische. Die lateinische schriftliche Prüfung besteht bei uns aus einer Uebersetzung **ins** Lateinische und einer **aus** dem Lateinischen, und bis 1891 war neben der schriftlichen Uebertragung **aus** dem Griechischen auch eine **ins** Griechische, ferner eine ins Franzö-

fische zu leisten. (Das Maß der Schwierigkeit der beiden griechischen Aufgaben und der Grad des Gelingens ihrer Lösungen kann aus den im IV. Jahrgang der Zeitschrift S. 133—138 mitgeteilten Proben ersehen werden.) Der Gebrauch eines Lexikons war bei all diesen Arbeiten stets ausgeschlossen. Eine Dispensation von der mündlichen Prüfung findet auch bei den besten Schülern nie statt, abgesehen etwa von Krankheitsfällen. Ganz ungenügende Kenntnisse im Deutschen oder Lateinischen oder Griechischen oder in der Mathematik schließen von der Reifeerklärung aus, die Kompensation durch anderweitige gute Leistungen findet da nicht statt. Das Resultat der Prüfungen aber war am Heidelberger Gymnasium von 1872—1899 (also in 28 Fällen, da nur Ende Juli Kursschluß und Reifeprüfung stattfinden) dies, daß 23 mal sämtliche Abiturienten für reif erklärt wurden und im Ganzen eine beträchtliche Zahl mit der besten Note, in den übrigen Fällen aber fast immer nur 1 für unreif. Und daß dies Resultat nicht etwa dadurch erzielt worden ist, daß ein großer Teil der Abiturienten auf früheren Stufen genötigt worden war, mehr als ein Jahr zu verweilen, geht schon aus ihrem Alter hervor: im Sommer 1893 z. B. gingen von 27 Oberprimanern 16 mit 18 Jahren ab, 2 mit 17, 8 mit 19 und nur 1 mit 20.

„Im Goethegymnasium — sagte L. — ist es wiederholt vorgekommen, 4mal bei der Versetzung zu Ostern, daß alle Schüler einer Klasse [nicht alle Schüler aller Klassen] versetzt werden konnten. Nun frage ich Sie: Bei welchem Gymnasium in ganz Deutschland kommt es vor, daß alle Schüler einer Klasse versetzt werden und versetzt werden können?" Meine Antwort hierauf lautet: Zum Beispiel am Heidelberger Gymnasium, wo, um mich auf zwei Jahrgänge zu beschränken, am Ende des Schuljahres 1896/97 aus der ungeteilten Quinta alle 48, aus der Obertertia B alle 19 (aus A 20—1), aus Obersekunda A alle 17 (aus B 18—1), aus Unterprima A alle 16 (aus B 16—1) versetzt wurden und am Schluß von 1897/98 alle 37 aus der ungeteilten Untersekunda, die 14 der Obersekunda A (aus B 16—1) und die 18 der Unterprima B (aus A 17—1). Und ich muß, um Irrtümern vorzubeugen, hinzusetzen, daß ungenügende Leistungen in mehr als einem wissenschaftlichen obligatorischen Fach die Versetzung in Baden durchaus hindern und daß bei solchen Leistungen in einem Fach dieselbe fast immer von einer Nachprüfung abhängig gemacht wird, die nach den großen, am Ende des Schuljahres liegenden Ferien abgenommen wird; ferner daß das genannte Gymnasium nach dem Urteil seiner verschiedenen Inspizienten stets als streng (von manchen Eltern natürlich als zu streng) in der Beurteilung der Schüler bezeichnet worden ist; endlich daß man sich sehr mit Unrecht die Schüler dieser Anstalt als einseitige Stubenhocker vorstellen würde, daß bei ihnen Land- und Wassersport seit vielen Jahren in weitem Umfang gepflegt wird. Zweifellos kann von vielen anderen Gymnasien ähnliches gemeldet werden; ich mußte mich auf das meiner Leitung 27 Jahre unterstellte beschränken, um durch ganz genaue Angaben die merkwürdige Illusion zu zerstören, als ob nur in den Reformgymnasien ein gesundes, erfreuliches Verhältnis zwischen Anstrengungen und Erfolgen der Schüler herrsche.

Nachdem Dr. Lyon noch einmal den Stadtverordneten „ans Herz gelegt hatte, diese schöne, gesunde, deutsche Schöpfung des Reformgymnasiums, die aus den Kreisen des deutschen Bürgertums hervorgegangen ist, auch in Dresden aufblühen zu lassen", erscholl lebhafter Beifall, und die Vorlage des Rats wurde mit allen Stimmen gegen sechs angenommen.

Der Plan wird also wohl auch verwirklicht werden, wenngleich das Wie noch nicht ganz klar und über das Woher des Rektors bereits Streit ausgebrochen ist. Der Herr Reformrealgymnasialrektor Oberschulrat Professor Dr. Vogel hatte nämlich in seinem Gutachten für zweifelhaft erklärt, ob unter den Alt-

philologen Dresdens, ja überhaupt des Königreichs Sachsen ein für die Direktion des Reformgymnasiums geeigneter Mann zu finden sein werde. Dr. *Pilling* bemerkte mit Bezug hierauf, die sächsische Lehrerschaft könne sich bei Herrn Vogel bedanken, daß er sie in dieser Hinsicht für minderwertig erachte. Stadtverordn. Bezirksdirektor *Ahlhelm* aber meinte, Oberschulrat Vogels Personalkenntnis reiche nicht sehr weit, da ihm die Gelegenheit fehle, sich in engere Fühlung mit der Lehrerschaft zu setzen (?! Der in Rede stehende Theodor Vogel, wohl zu unterscheiden von seinem völligen Homonymos, dem K. Sächsischen Geheimen Schulrat und Ministerialrat D. Dr. Theodor Vogel, ist laut dem „Statistischen Jahrbuch" kein Fremdling in Sachsen, sondern in Dresden geboren, seit 1863 im sächsischen Schuldienst und war vor seiner jetzigen Stellung Rektor des Realgymnasiums zu Zittau).

Es mag nun aber ein königlicher oder ein großherzoglicher oder ein provinzieller Sachse oder ein Nicht-Sachse an die Spitze der neuen Anstalt treten, jedenfalls wird er mit allen Kräften trachten, *alle die Hoffnungen zu erfüllen*, welche nach den Aeußerungen in den Ausschußsitzungen und der Plenarsitzung der Dresdener Stadtverordneten gehegt werden. Es wird, wenn wir alles Gesagte zusammenfassen, eine Schule sein, in der den Zöglingen das Erlernen der Fremdsprachen wesentlich erleichtert werden wird und deren Anforderungen auch Minderbegabte werden entsprechen können, eine Anstalt, die mehr praktische Kenntnisse vermittelt, in der aber gleichwohl auch die klassischen Studien mehr als in den gewöhnlichen Gymnasien blühen, die endlich einmal den deutschen Unterricht gehörig pflegt, die Schüler „viel intensiver und inniger" in die deutsche Litteratur und Geschichte eindringen läßt und ihnen dadurch eine feste nationale, patriotische Gesinnung einpflanzt, eine Anstalt ferner, die durch ihre Lehrplangestaltung den Eltern die Wahl unter den verschiedenen höheren Schulwegen für ihre Söhne ungemein erleichtert und durch die Verminderung der Anforderungen den Zuzug wohlhabender Familien nach Dresden fördert, eine Schule, wo man durchweg mit Freudigkeit arbeitet, den Tertianern das Recht der Flegeljahre nicht verkümmert wird, aber die in den mittleren Klassen gewöhnliche Stumpfsinnigkeit keinen Platz findet, eine Schule endlich, wo, wie in ihrem Frankfurter Vorbild, unerhört günstige Versetzungs- und Reifeprüfungsergebnisse erzielt werden, und zuallerletzt eine Schule, bei deren Errichtung die Stadt an Lehrkräften und Geldern sparen wird.

In der That ein pädagogisches Non plus ultra für Schüler, Eltern und Stadträte; das wertvollste an ihm aber die Sicherheit, daß vaterländisches Denken und Wissen hier in viel höherem Grade als bisher an den Gymnasien gewonnen werden wird, hier, wo die Zahl der *deutschen Stunden* in den *unteren* und *mittleren* Klassen um je *zwei oder eine* erhöht sein wird und wo man den fremdsprachlichen Unterricht nicht mit dem Idiom der alten Römer beginnt, sondern mit dem der heutigen *Franzosen*. Wir möchten eine Frage stellen. Die lateinlosen Realschulen haben doch in Sachsen, wie anderwärts, von jeher ein bedeutendes Plus von deutschen Stunden in den unteren und mittleren Klassen gehabt (nach dem sächsischen Lehrplan vom J. 1884 mehr als das Doppelte) und beginnen mit Französisch statt mit Latein. *Hat man denn je die Beobachtung gemacht, daß von den Zöglingen dieser Schulen die Gymnasiasten an Patriotismus, an nationalem Sinn übertroffen worden sind?*

Die Bemerkung, die Oberbürgermeister Beutler bezüglich der Erziehung zur Vaterlandsliebe in den Gymnasien that, hat mit Fug und Recht alsbald eine Entgegnung hervorgerufen. Sie erfolgte schon nach dem vorläufigen Bericht des Dresdener Anzeigers vom 10. Oktober über die denkwürdige Sitzung und

lautete: „In der öffentlichen Sitzung der Dresdener Stadtverordneten vom 9. d. Mts. hat Herr Oberbürgermeister Dr. Beutler zur Motivierung des Antrages auf Errichtung eines städtischen Reformgymnasiums u. A. gesagt, die **humanistischen Gymnasien** hätten ihre Aufgabe in nationaler Beziehung nicht so erfüllt, wie wir es als Deutsche hätten erwarten können. Ohne uns auf die dann gegebene Begründung des Satzes einzulassen, erklären wir die Behauptung für eine schwere Kränkung des Gymnasiallehrerstandes und weisen den darin enthaltenen Vorwurf als völlig ungerechtfertigt auf das Entschiedenste zurück. Leipzig den 14. Oktober 1902. Der Vorstand des Sächsischen Gymnasiallehrervereins. Prof. Dr. **Otto Kämmel**, Rektor des Nikolaigymnasiums, 1. Vorsitzender. Prof. Dr. **Oskar Brugmann**, 1. Schriftführer." — Als darauf Herr Beutler Herrn Kämmel den **amtlichen** Wortlaut der fraglichen Rede (den wir oben benutzt haben) zusandte, erklärte der letztere in der Nachschrift zu einem Aufsatz in Nr. 43 des Grenzboten (vom 23. Okt.), daß hier die Anklage gegen das Gymnasium in voller Ausdehnung bestehen bleibe, nur daß der Vorwurf der Institution, nicht den Lehrern gemacht werde; das ändere aber wenig, da die Institution doch eben von den Lehrern vertreten werde und ihnen als etwas Wertvolles gelte. Immerhin sei die briefliche Versicherung des Herrn Oberbürgermeisters, „daß eine Kränkung des Gymnasiallehrerstandes weder beabsichtigt, noch thatsächlich ausgesprochen worden ist", dankenswert.

Der bezeichnete Grenzbotenaufsatz, überschrieben „Nationale Bildung und humanistisches Gymnasium", ist der erste in einer Reihe von Artikeln, mit denen der als Pädagog, Historiker und Politiker wohlbekannte Kämpe auf die Phrasen losschlug, mit denen man operiert hat. „Mit keinem modernen Schlagwort wird heutzutage ein ärgerer Mißbrauch getrieben, als mit dem Worte national, auch in Deutschland." Gewiß. Es ist an der Zeit zu mahnen: Du sollst auch den Namen der Nation und des Vaterlandes nicht unnützlich führen![1]) — Es folgte ein Artikel in den „Dresdener Nachrichten" vom 24. Okt. Nr. 294 (auch abgedruckt in den Grenzboten Nr. 45 S. 329 ff.), der sich in weiterem Umfang über vermeintliche Vorteile der Reformschulorganisation aufklärend verbreitet. — Ein Aufsatz in derselben Zeitung vom 2. Nov. Nr. 303 wendet sich gegen einen Leitartikel über „die nationale Aufgabe des Gymnasiums" in Nr. 299 der „Leipziger Neuesten Nachrichten" und gegen einen Artikel des Prof. Dr. **Paul Schumann** in der „Elbgaupresse" mit der Ueberschrift „Gymnasium und Deutschtum". Die Erwiderung des Letzteren in Nr. 310 und 312 des „Dresdener Anzeigers" hat Kämmel endlich in Nr. 317 der „Dresdener Nachrichten" abgefertigt. In diesen seinen letzten Aeußerungen ist nicht bloß seine Schlagfertigkeit, sondern fast noch in höherem Maße seine Geduld anzuerkennen. Denn die Schumannschen Behauptungen, z. B. daß in den sechs Oberklassen der bisherigen Gymnasien 88 Stunden für das Altertum zur Verfügung stünden und nur 15 für das Deutschtum, sind der Art, daß man vor Fachmännern jedenfalls über sie zur

1) In einem Artikel der „Dresdener Nachrichten" vom 19. Oktober 289, überschrieben „Nationale Erziehung und humanistisches Gymnasium", hat Dr. **Weidenbach**, Professor an der Kreuzschule, ebenfalls in zutreffender Weise die gegen das humanistische Gymnasium vom Oberbürgermeister Beutler gerichtete Anklage, daß es in der nationalen Erziehung des Volkes seine Aufgabe nicht geziemend erfüllt habe, zurückgewiesen und zugleich der Behauptung widersprochen, daß schon der Lehrplan des Reformgymnasiums irgend eine Gewähr für nationale Erziehung biete. Wenn der Verfasser aber nebenbei bemerkt, daß der Versuch, den Unterricht in den alten Sprachen auf eine höhere Altersstufe zu verschieben, unter Anderem deswegen zu billigen sei, weil dem jugendlichen Gehirn weniger das Abstrakte der toten Sprache entspreche, als das Konkrete der lebendigen, vor Allem der Muttersprache, so fragt man erstaunt, in wie fern denn der Charakter des Lateins abstrakt, der des Deutschen in höherem Charakter konkret genannt zu werden verdiene. In Wahrheit ist die Sache doch umgekehrt. Und wie weit sind doch von Abstraktheit die Lesestücke in den vernünftigen lateinischen Lesebüchern für die untersten Klassen entfernt!

Tagesordnung übergehen wird und daß sich ihre Besprechung nur vor einem Laienpublikum noch einigermaßen rechtfertigen läßt. — Für das Reformgymnasium war der Direktor des Dresdener Reformrealgymnasiums in drei Nummern des „Dresdener Anzeigers“ 298, 299, 300 eingetreten. Eine von Kämmel angebotene Erwiderung auf sie wurde von der Redaktion dieses Blattes zurückgewiesen. So begnügte sich derselbe mit einigen kurzen treffenden Bemerkungen gegen die Vogelsche Erörterung, die als „Nachwort“ zu dem erwähnten Wiederabdruck des Zeitungsartikels vom 24. Okt. in den Grenzboten erschienen sind.[1]) Jüngst hat sich dann auch Dr. Ilberg in den „Neuen Jahrbüchern“ II. Abt. X. Band 10. Heft S. 570ff. der Auseinandersetzung des Dresdener Reformschulrektors angenommen.

Rektor Vogel widerspricht vernünftigerweise zwei Anpreisungen der Reform, die in der Stadtverordnetensitzung wiederholt hervortraten und vielleicht in erster Linie die Majorität bewogen haben, dem Stadtratsantrag beizustimmen. Er legt dar, daß der Weg durch das Reformgymnasium keineswegs leichter sein werde, und führt als Beweis an, daß alljährlich eine große Anzahl Schüler, durchschnittlich der sechste Teil, in den Unterklassen der von ihm geleiteten Dreikönigschule zurückbleibt, die entweder die Klasse nochmals durchmachen oder zur lateinlosen Realschule übergehen; und er ist nicht so kühn zu behaupten, daß die Reformgymnasien die anderen in der Pflege nationalen Gefühls sicher übertreffen werden, sondern beschränkt sich darauf zu sagen, daß die Reformschulen mit den Gymnasien alten Stils in dieser Hinsicht wetteifern werden und daß erst die Zukunft zeigen werde, ob sie hierin mehr vermögen. Herrn Vogels Argumentation aber dafür, daß das Lateinische aus den unteren Klassen weichen und dafür das Französische eintreten müsse, ist von bedenklichster Oberflächlichkeit und enthält Sätze, bei deren Lesen man zuerst seinen Augen nicht traut, z. B. den, daß man die Forderung, das Erlernen des Lateins habe dem des Französischen vorauszugehen und zur Grundlage zu dienen, so lange verschwinden lassen solle, als das Gymnasium das Lateinische vor dem Griechischen und dieses vor dem Hebräischen betreibe. Uns ist in der ganzen Frage der Priorität von Latein oder Französisch, die wir zuerst 1889 in den Badischen (jetzt Südwestdeutschen) Schulblättern zu besprechen veranlaßt wurden, in neuester Zeit am bedeutsamsten die Erklärung eines lebhaften Verteidigers der Folge Französisch-Latein erschienen, daß man in Frankfurt anfangs überlegt habe, ob man nicht den Beginn des Lateinischen besser nach Quarta schieben solle, daß es aber nach den bisherigen Erfahrungen als schlechterdings unmöglich erscheine, das Französische in zwei Jahren (Sexta und Quinta) auch nur annähernd zu einem solchen Abschluß zu bringen, daß es seiner Aufgabe, dem Lateinischen als vorbereitende Grundlage zu dienen, ausreichend entsprechen könne (siehe Heft II des I. Jahrgangs unserer Zeitschrift S. 108).

Noch weit bedenklicher aber ist folgende Stelle im dritten Vogelschen Artikel, so bedenklich, daß wir uns, wie bei einzelnen Stadtverordnetenreden, zum wörtlichen Abdruck gezwungen sehen, damit man nicht glaubt, wir hätten den Mann mißverstanden, der ja doch wohl einigermaßen überlegt haben werde, was er geschrieben. Vogel fragt: „Bedroht das Reformgymnasium das Altphilologentum?“ und antwortet: „Diese Frage muß in gewisser Hinsicht bejaht werden. Die bisherige Herrschaft der Altphilologen über das Gymnasium wird auf dem Reformgymnasium nicht in gleicher Weise aufrecht erhalten werden. Das beweisen Zahlen: im Lehrerkollegium einer gymnasialen Doppelanstalt alten

---

1) Bei der Druckkorrektur empfange ich noch einen (in Heft 50 der Grenzboten erschienenen) Aufsatz Kämmels, „Schulreform und kein Ende“ betitelt, der außer Anderem auch noch einmal die Frage des Reformgymnasiums in einleuchtender Weise bespricht.

Stils werden die Altphilologen immer die Mehrzahl bilden, im Lehrerkollegium eines Reformgymnasiums dagegen nie. Die Vertreter der modernen Fächer (neuere Sprachen, Naturwissenschaften, Mathematik) werden in größerer Zahl ins Kollegium eintreten und gewiß, wenn sie sich verbinden, den Altphilologen die Herrschaft streitig machen. Es kann natürlich dem herrschenden Altphilologenstande nicht verübelt werden, wenn er die Fortdauer des gegenwärtigen Zustandes, in welchem er sich als die beati possidentes fühlt, anstrebt. Aber ebensowenig kann man es den Vertretern der modernen Lehrfächer verübeln, wenn sie das Verhältnis zu ihren Gunsten zu ändern streben; der Erfolg dieses Strebens ist vielmehr als der richtige Ausdruck für die thatsächlichen Verhältnisse zu begrüßen. In dem Kampfe beider Gruppen ist nur zu wünschen, daß die Altphilologen stets bedenken, daß sie wohl kaum objektiv urteilen können, da sie eben neben idealen auch ihre Standesinteressen vertreten; eine Verkennung dieses Umstandes müßte bei dem hohen Interesse und der größeren Kenntnis, welche das gebildete Publikum neuerdings diesen Fragen entgegenbringt, sehr bald zu einer Niederlage führen, die wohl nicht nur dem Stande, sondern auch dem Humanismus Schaden bringen könnte." — Ein netter Zustand in den Lehrerkollegien der Reformgymnasien, den der Leiter einer höheren Unterrichtsanstalt nicht bloß als bevorstehend bezeichnet, sondern begrüßt, also wohl für pädagogisch segensreich hält. Höchst passend die Scheidung der höheren Lehrer in verschiedene Stände und demgemäß auch die Trennung ihrer Standesinteressen zumal in einer Zeit, wo sonst ein enger Zusammenschluß aller akademisch gebildeten Lehrer für ihre gemeinsamen Standesinteressen besonders wünschenswert erscheint. Allerliebst die mit drohendem Hinweis auf das Publikum verbundene Mahnung an die klassischen Philologen, sich lieber still zu verhalten, weil sie kaum objektiv urteilen könnten, eine Fähigkeit, die dagegen den Vertretern anderer Fächer nach Vogels Meinung offenbar in vollem Maße zu eigen ist.

Wenn endlich Vogel die Frage, ob „das Reformgymnasium die humanistische Bildung bedrohe", glaubt „mit einem überzeugten und kräftigen Nein" beantworten zu sollen, ja behauptet, eine nicht ferne Zeit werde anerkennen, daß die Schöpfer der Neuform sich um das Bestehen und Blühen des Humanismus in Deutschland wohlverdient gemacht haben, denn an einem Gymnasium dieser Art würden die Angriffe der Gegner des Humanismus leichter abprallen als an den Gymnasien alten Stils, weil an ihm für die neuen wichtigen Disziplinen, denen das Gymnasium sich nicht verschließen könne, mehr Lebensraum und Lebensluft geschafft sei, — so widersprechen die beiden letzten Sätze entschieden der Wirklichkeit. Sind denn nicht in den Ländern, wo man den Beginn des klassischen Unterrichts auf höhere Klassen verschob, die Angriffe der Gegner des klassischen Unterrichts dann noch erfolgreicher gewesen? Ist denn den „neuen wichtigen Disziplinen" im Goethegymnasium auf höheren Stufen, wo auch sie ihre bildende Kraft am meisten entfalten können, nicht vielmehr weniger Raum und Luft gewährt worden? Ist nicht der Lehrplan der obersten Klassen in dieser Anstalt und den gleichorganisierten Schulen humanistischer, als in den „Gymnasien alten Stils" und deswegen schon mehrfach von antihumanistischer Seite und auch von humanistisch gesinnten Vertretern moderner Lehrfächer scharf getadelt worden? Man kann es mit Sicherheit aussprechen, daß da, wo diese Lehrplangestaltung nicht auf eine geringe Anzahl von Gymnasien beschränkt, sondern auf alle oder die große Majorität ausgedehnt wäre und bezüglich der Zahl der klassischen Stunden in den oberen Kursen nicht einen Rückhalt an demjenigen Umfang der altsprachlichen Lehrfächer hätte, der dem bisherigen normalen Lehrplan eigen ist, — daß da alsbald mit Erfolg versucht werden würde, von den lateinischen und griechischen Stunden der Secunden und Primen abzubröckeln und die Schöpfung Reinhardts zu zerstören. Wenn also derselbe in

Straßburg erklärte, für den Lehrplan des Goethegymnasiums nicht Propaganda machen zu wollen, so hat er, wie ich mir schon an anderer Stelle zu sagen erlaubte, damit etwas bezeichnet, was im Interesse der Erhaltung seines Werkes liegt.

Ueberblicken wir, was in Dresden während des Oktober und November für das Reformgymnasium gesprochen und geschrieben worden ist, so kommen wir zu dem Schluß: bei vielen Worten werden die, welche für diese Anstaltsgattung eingenommen sind, denen aber die Kritik für den Wert der zu deren Gunsten angeführten Argumente nicht ganz abhanden gekommen ist, gedacht haben: Gott bewahre uns vor unseren Freunden! G. Uhlig.

Barrwald, Rich. Eignet sich der Unterricht im Sprechen und Schreiben fremder Sprachen für die Schule? Marburg, N. G. Elwert, 1899. 75 S. 1,20 Mk.

Verf. nimmt zwei Arten des Sprachunterrichts an, eine produktive und eine nur rezeptive. Die produktive Art hat Sprechen, Schreiben und Hinübersetzen zum Ziel, die rezeptive nur Lesen, hörendes Verstehn und Herübersetzen. Alle im angegebenen Sinne produktiven Ziele lehnt B. nun für alte und neue Sprachen und alle gewöhnlichen Schularten — Handelsschulen ausgeschlossen — ab. Er geht dabei von der Anschauung aus, daß sprachlich-logische Schulung nicht zu den berechtigten Zielen des fremdsprachlichen Unterrichts gehört, daß es sich also dabei um nichts als um bloße Erlernung der betreffenden Fremdsprache handeln könne. Allerdings hat man nach seiner Meinung bisher nur mit geringem Glück versucht, die Theorie von der formalen Bildung zu widerlegen, und somit ist er auf den Vorwurf gefaßt, seine ganze Schrift beruhe auf einer petitio principii. Aber er wird sich an anderer Stelle noch mit dem Problem der formalen Bildung befassen und hält seine Ansicht vorerst für die siegreich rebellierende der noch herrschenden Auffassung gegenüber.

In den bisherigen Versuchen, die Theorie von der formalen Bildung zu widerlegen, sieht er Symptome dafür, daß „die Zeit die Grundlosigkeit und Schädlichkeit des formalen Bildungsziels instinktiv empfindet". Wir möchten die Sache etwas weniger mystisch fassen und in jenen Versuchen nur einzelne Glieder in der breiten Angriffsfront gegen das Gymnasium sehen, die in erster Reihe auf die Gleichberechtigung aller Mittelschulen abzielt; und zugleich eines von den zahlreichen Symptomen dafür, daß im „Klassenstaat" die herrschenden Volkskreise, die Bildung und Besitz vertreten, für ihre Söhne möglichst wenig Schweiß vor die lockenden Ziele der Berechtigungen gesetzt sehen möchten. Die Möglichkeit einer formalen Bildung lehnt nun zwar B. in seinem Buch über die Begabung nicht ab; aber die formale Bildung als besonderes Schulziel aufzustellen, das bei Auswahl und Behandlung der Unterrichtsgegenstände mitzureden habe, hält er für völlig verfehlt.

In drei Schlußsätzen faßt B. das Ergebnis seiner Untersuchungen zusammen. Im ersten Satz wird der produktive Sprachunterricht als entbehrlich bezeichnet für alle gewöhnlichen Mittelschulen. B. zeigt, daß Sprechen und Schreiben der

modernen Fremdsprache nur bei einem sehr geringen Prozentsatz von Schülern selbst der Realschulen im Leben wirklich praktisch wird, und meint auch, daß rezeptiv geschulte junge Leute im Bedarfsfall sich die Fertigkeiten des Schreibens und Sprechens einer modernen Fremdsprache in kürzester Frist und mit Leichtigkeit aneignen. — Der zweite Satz, daß produktiver Sprachunterricht und fremdsprachlicher Sach- und Bildungsunterricht einander auf der Schule ausschließen, ist natürlich eine groteske Uebertreibung. Aber die künstlich konstruierte Alternative: Entweder produktiver Sprachunterricht ohne alle sachliche Bildung auf fremdsprachlichem Gebiet, oder sachliche Bildung unter Ausschluß aller produktiven Grammatik — basiert auf der unbeweisbaren, weil völlig unrichtigen Behauptung, daß ein fremdsprachlicher Sachunterricht für den gesamten Sprachunterricht des Gymnasiums schlechthin unmöglich sei; am Realgymnasium und an der Oberrealschule sei die Möglichkeit wenigstens zu bezweifeln. Die höhere Wichtigkeit des sachlichen Bildungsunterrichts aber erschließt er schon daraus, daß alle größeren Zeitungen Artikel bringen über alle möglichen Sachen, nur nicht über mathematische und philologische Fragen! Er hätte ebensogut die Beobachtung machen können, daß sie keine Aufsätze bringen über die vier Spezies und Orthographie und daraus auf den relativen Unwert dieser Lehrfächer schließen können. — Im dritten Satz wird ausgesagt, daß die Schule auf dem Gebiet des Schreibens und Sprechens der Fremdsprache überaus unökonomisch, unlohnend und unlustvoll arbeite, und daß sie den Aufgaben des nur rezeptiven Unterrichtes durchaus gerecht zu werden vermöchte.

B. verhehlt sich nicht, daß er mit diesen Ansichten über den neusprachlichen Unterricht gegen den Strom schwimmt. Er weiß, daß die große Menge einige angelernte Konversationsphrasen höher wertet als die beste nur rezeptive Schulung, und daß die Behörden zur Zeit dieses praktische und augenfällige Ziel des Sprechens der Fremdsprache aufgenommen haben und als erreichbar ansehen. B. hat somit den Mut, den man vor 30—40 Jahren noch allgemein hatte, nämlich den Anforderungen einer unverständigen, vermeintlich praktischen Richtung gegenüber zu erklären: Sprechen lehren kann die Schule nicht und zum bloßen Phrasenmachen ist sie zu gut, aber sie lehrt so viel Französisch, daß die wenigen, die einmal in die Lage kommen sollten französisch zu sprechen, es mit Leichtigkeit lernen können. Auf diesem Gebiete stimmen wir dem Verfasser durchaus bei und zwar nicht nur aus apriorischen Gründen, sondern mit Rücksicht auf das, was wir im Durchschnitt bei dieser Art produktiven Sprachunterrichts herauskommen sehen. Würde aber wirklich ein sicheres und leichtes Sprechen erreicht, dann müßte der Staat eher hemmend als fördernd eingreifen. Sonst käme es im Süden und Westen des Vaterlandes noch in viel weiterem Umfang zu Zuständen wie im Elsaß und der Schweiz, wo die Leute neben ihrem Dialekt lieber und leichter französisch sprechen als ein gebildetes Deutsch.

So weit sich B. mit den modernen Sprachen befaßt, ist alles, was er schreibt, besonnen und klar, leidenschaftslos und gut beobachtet. Sobald er auf die alten Sprachen und ihren Betrieb am heutigen Gymnasium kommt, wird er leiden-

schaftlich, ungerecht und oft geradezu blind. Was er gegen formale Bildung sagt, gilt nur dem Gymnasium und den alten Sprachen. Denn daß es nicht ganz ohne Schreibübungen abgehen kann, das weiß er wohl. Aber nur die neueren Sprachen müssen mit der Grundlage der produktiven Grammatik dargeboten werden. In den alten Sprachen hat man „verständiger Weise“ auf das Schreiben ganz zu verzichten, und so „liegt zur Erlernung der produktiven Grammatik nicht der mindeste Grund vor“. Die rezeptive Grammatik aber besteht ihm nur in ein paar Paradigmen und einigen wenigen syntaktischen Grundregeln. Den Satz, daß das Schreiben in der Fremdsprache ohne Sprechen nicht gedeihen könne, stellt er offenbar nur in der Absicht auf, um das Gymnasium vor die Alternative zu stellen: Entweder Rückkehr zur alten Schola latina mit ihrem Lateinsprechen oder, da dies doch wohl nicht mehr zeitgemäß ist, Beseitigung aller „klapperdürren“ und „knochentrockenen“ Formalien, vor allem alles Hinübersetzens.

Völlig blind gegen alle Thatsachen wird B. wenn er sagt: „Je mehr Aufmerksamkeit man dem deutschen Ausdruck schenkt ... desto mehr wird das Denken vom wesentlichen Inhalt abgelenkt“ — als ob die Sorgfalt in der Bestimmung des deutschen Ausdrucks nicht gerade den Zweck verfolgte, den wesentlichen Inhalt des fremdsprachlichen Ausdrucks möglichst ins Licht zu setzen. Aehnlich trübt ihm die Leidenschaft den Blick auf S. 19, wo er in einem Kausalsatz — der, nebenbei bemerkt, logischer Weise ein Concessivsatz sein müßte, wenigstens verlangt es die formale Bildung so — sagt, es klinge paradox, daß man exaktes und sicheres Lesen nicht durch lehrende und herübersetzende, sondern durch hinübersetzende Uebungen zu lernen habe. Und um geistig Impotente völlig zu überzeugen, erhärtet er die Behauptung noch durch ein Bild: „Seit wann braucht man Fechtunterricht, um Schwimmen zu lernen?“ Oder sollte er selbst nicht wissen, daß ein Analogiebeweis nur dann einige Kraft hat, wenn wirklich eine Analogie vorliegt?

Wir wollen dem Verfasser ein anderes Beispiel an die Hand geben, das etwas mehr nach Analogie schmecken wird. Es treibt einer Musik, um die Werke dieser Kunst in möglichst weitem Umfang kennen zu lernen. Soll er nun seine Studien nur rezeptiv betreiben oder auch produktiv, d. h. wohl oder übel Harmonik, Modulation, Formenlehre und Kontrapunkt in einigem Umfang mitstudieren, was freilich ohne Schreibübungen und was dergleichen klapperdürre Formalien mehr sind, nicht geht? Aber was ist das Endergebnis beider Arten von Vorbildung? Der nur rezeptiv Geschulte wird vielleicht recht gut, sogar virtuos vom Blatt spielen, was gewiß nicht zu verachten ist, ebensowenig wie das Französisch, das ein deutscher Kellner in Frankreich rezeptiv gelernt hat; und der andere, der das produktive Musikstudium mitgetrieben hat, spielt vielleicht weniger virtuos, aber er weiß von jeder Note, die er spielt, Rechenschaft abzulegen, kennt ihre Bedeutung und weiß den Intentionen des Komponisten auf Schritt und Tritt zu folgen. Er steht dem nur rezeptiv Geschulten gegenüber wie ein reifer urteilsfähiger Mann einem vielleicht liebenswürdigen, in vereinzelten Fällen vielleicht sogar genialen, immer aber dilettierenden Kinde gegenüber.

Den Frankfurter Lehrplan hält B. für einen Rückschritt zum Verbalismus hin, insofern er dazu führen muß, die Oberklassen mit Formalien zu überschwemmen; andererseits aber sieht er einen Fortschritt in dieser Reform, insofern sie ja doch nur einen Uebergangszustand darstelle.

Wir möchten dem Verf. zur Orientierung über die Bedeutung der formalen Bildung den Rat erteilen, gerade jetzt einmal eine Informationsreise nach Rußland zu machen und die Zustände an den dortigen Gymnasien kennen zu lernen, wo ganz nach seinem Rezept alles Schreiben und alle produktive Grammatik beseitigt ist. Er würde dort vielleicht mit Verwunderung sehen, wohin dies in wenigen Jahren geführt hat. Auf kürzerem Weg kann er das mutmaßliche Ergebnis dieser Reise in einem offenbar von sachkundiger Hand geschriebenen Aufsatz finden, den die Kreuzzeitung unter der Ueberschrift „Russische Schulhumanität" am 8. Nov. d. J. gebracht hat.

Lörrach. Julius Keller.

Bildende Kunst und Schule.

Auch in die kleinste Schule wird wohl etwas von dem Rauschen der Sturmflut gedrungen sein, die eben noch in mächtigem Anschwellen begriffen ist. Das Schlagwort: die Kunst in die Schule! hat unzählige zu energischer Stellungnahme veranlaßt, und der Kampf über die Frage, ob die Schule auch berufen ist, das Kind zur ästhetischen Genußfähigkeit zu erziehen, ist auf der ganzen Linie entbrannt. Es wird naturgemäß viel übers Ziel geschossen, und es ist nur zu bedauern, daß die Uebertreibungen der Sache ebenso sehr schaden, wie die Ueberflutung des Marktes mit schlechten Kunstblättern in allen möglichen Techniken, die, im Handumdrehen von den Verlegern aus dem Aermel geschüttelt, nun unter Zuhilfenahme einer lauten Reklame in die Schulen eingeschmuggelt werden, deren Leiter, um eben Kunst in die Lehrzimmer zu bringen, wahllos zugreifen und die Wände ihrer Anstalt mit zweifelhaften künstlerischen Leistungen behängen, die in den meisten Fällen nur schädlich wirken können.

Ueber die Grundfrage, ob die Schule „eine Stätte werden soll, in der das Künstlerische ebenso sein Heim findet wie das Wissenswerte, das Sittliche und das Religiöse" (Rein), oder bescheidener gefaßt, ob die Schule in ihrem Zögling eine rezeptive Genußfähigkeit erzeugen und somit ein empfängliches, aber auch zugleich verständnisvolles (und damit kritisches) Publikum heranziehen soll, will ich hier nicht sprechen. Ich nehme an, daß die große Mehrheit unserer Lehrer davon überzeugt ist, daß die Schule auf diesem Gebiete Viel vernachlässigt hat und daß es Zeit ist, in bescheidenen Grenzen das Versäumte nachzuholen und ihren Schülern einen neuen Quell edlen Genusses zu erschließen. Auch wie das geschehen soll, mag hier nicht erörtert werden.[1] Vielmehr möchte ich nur einen Punkt erörtern, der sich schließlich als der Hauptpunkt bei der ganzen Sache herausstellt, nämlich die Frage: Was sollen wir unserer Schuljugend zur Kunstbetrachtung in der Schule geben?

Es sind in dieser Beziehung schon mancherlei positive Vorschläge gemacht worden; manche haben sich nicht damit begnügt, einzelne Kunstwerke als besonders geeignet zu empfehlen, sondern gleich, ebenso wie der Teubner-Voigtländersche Verlag, dekretiert: die Bilder werden in die Sexta, die in die Quinta u. s. w.

1) Es sei verwiesen auf das treffliche Büchlein Seemann's: Bildende Kunst in der Schule, sowie auf Rein: Bildende Kunst und Schule, bei dem wir allerdings weniger Worte und mehr eigene Vorschläge erwartet hätten.

bis hinauf zur Prima aufgehängt, die kommen auf die Korridore, die in die Aula u. s. f. Das heißt rundweg die Sache übers Knie gebrochen. Wie wir in allen deutschen Lesebüchern als Frucht langjähriger Erfahrung immer wieder denselben Gedichten begegnen, die als Edelsteine unserer Poesie den eisernen Bestand zum Auswendiglernen bilden, so muß auch aus den künstlerischen Produktionen und ihren Reproduktionen allmählich ein Kanon ausgewählt werden können, aus dem jeder, auch der, der nichts von Kunst versteht, ruhig ohne Gefahr, Fehlgriffe zu thun, entnehmen kann. Schon haben wir eine Fülle von Bildern — die für die einzelnen Fachwissenschaften bestimmten und ad hoc gefertigten Anschauungsbilder nehme ich hier aus —, unter denen sich eine Sichtung lohnen würde. Photographien, wenn sie nicht ganz großen Formates sind, kleinere Holzschnitte, Kupferstiche und Radierungen wären von vorn herein auszuschließen; für unseren Zweck soll es sich in erster Linie um Kunstblätter handeln, die geeignet sind, die Wände zu schmücken, also unter die Größe 70 : 50 cm dürfte nicht heruntergegangen werden. Dann müßte der Preis derart sein, daß jede Schulkasse die Anschaffung in größerer Menge ermöglichen könnte, also höchstens 6—10 Mk. das Blatt. Denn man muß erwägen, daß Glas und Rahmen für Bilder von solcher Größe mindestens 5 Mk. kosten.[1]) Ferner muß als wichtiger Punkt ins Auge gefaßt werden, daß jede Stufe auch ihr besonderes Verständnis hat, daß man nicht dem Sextaner Dürer's Melancholie oder dem Primaner „Der Fuchs und die Entchen" vorsetzt. Endlich muß auch Rücksicht auf die in den einzelnen Klassen in den verschiedenen Fächern behandelten Stoffe genommen werden; es wäre absurd Feuerbach's Gastmahl des Plato nicht der Prima, die Preller'schen Odysseebilder nicht der Sekunda, Chrimhild an Siegfrieds Leiche nicht der Klasse zuzuweisen, in der dieser Stoff am ausführlichsten behandelt wird. Ein einzelner kann hier, wie gesagt, nicht diktatorisch auftreten und seinen Geschmack der Mehrheit aufdrängen; dazu sind die Erfahrungen des einzelnen eben noch zu kurz und zu gering. Erst aus einer größeren Anzahl von Vorschlägen, bei denen das Material gründlich durchgesiebt wäre, ließe sich ein Kanon des Wünschens- und Empfehlenswerten aufstellen, der unzweifelhaft Vielen willkommen wäre. Man könnte dann die so erhaltene Liste zur Besprechung und Ergänzung den einzelnen Kollegien übersenden, und so würde schließlich mit vereinten Kräften etwas Brauchbares zustande gebracht. Die Verleger wie die Künstler, die bisher ziemlich im Dunklen umhertasten, würden dieses Verfahren mit großer Freude begrüßen, sie hätten jetzt etwas Positives, an das sie sich halten könnten. Seemann, der in den farbigen Kopieen der Meisterwerke der Malerei so Treffliches geleistet hat[2]), weist auch darauf hin, wie billig bei größerer Abnahme die Blätter hergestellt werden könnten; so würde ein Blatt, das jetzt 6 Mk. kostet, bei Bestellung von 2000 Stück nur auf 2 Mk. zu stehen kommen.

Der Zweck dieser Zeilen ist, die Kollegen, welche von den Anschauungsmitteln, wie sie uns die künstlerische Produktion liefert, in der Schule Gebrauch machen, zu bitten, dem Unterzeichneten unter Berücksichtigung der oben angedeuteten Punkte ihre Erfahrungen und Vorschläge mitzuteilen. Die Ergebnisse sollen dann einem

---

1) Ich bin bisher am wohlfeilsten gefahren, wenn ich mir vom Schreiner einfache glatte, etwa handbreite Rahmen anfertigen ließ, die dann einen einfarbigen Lackanstrich bekamen. Da in meiner Anstalt die Thüren u. s. w. gelbe (die natürliche Holzfarbe) und mahagonirote Farbe aufweisen, so habe ich auch die Rahmen in diesen Farben halten lassen, und die Bilder, mit oder ohne Passepartout, nehmen sich sehr gut darin aus. Natürlich muß man auch hier Vorsicht walten lassen, denn das lebhafte Rot kann erdrückend auf die Darstellung wirken.

2) Keine Schule sollte sich Tizians Zinsgroschen und Rembrandts Nachtwache entgehen lassen, die für ganze 2 Mk. zu haben sind; leider ist das Format, besonders für letzteres, etwas zu klein.

weiteren Kreise bekannt gegeben werden. Erwünscht wäre auch eine negative Kritik unter kurzer Begründung der Schwächen der einzelnen Bilder.[1])

Homburg v. d. H. Direktor K. Blümlein.

Eine neue „Figur" in den Lehrerkollegien der Gymnasien.

Wir haben in dem obigen Bericht über die Dresdener Stadtverordneten-Versammlung vom 9. Oktober das Bemerkenswerte nicht erschöpft und haben besonderer Mitteilung vorbehalten, was ein Mitglied neben seinem die vorliegende Frage betreffenden Votum über einen schweren Mißstand im Unterrichtsbetrieb der humanistischen Anstalten und das Mittel zur Abhilfe geäußert hat.

Rechtsanwalt Dr. jur. Häckel fand, daß die Ausführungen des Kollegen Heinze gegen das Reformgymnasium beachtenswert seien und von tiefem Eingehen in die Sache zeugen, trat nur im Gegensatz zu ihm für die sofortige Schaffung eines neuen Gymnasiums in Dresden aus städtischen Mitteln ein. Zugleich aber nahm er Gelegenheit, sich über „einen Mangel in der Behandlung der alten und neuen Schriftsteller" zu verbreiten, „den man nicht bloß bei den Dresdener Gymnasien, auch nicht bloß bei den sächsischen, sondern bei den deutschen Gymnasien überhaupt findet". Hr. Häckel ist, wie er „ohne Selbstüberhebung sagen kann, mit Auszeichnung von der Schule abgegangen". Die Empfindung habe er aber doch gehabt, daß die Art, wie selbst die besten Schriftsteller und Dichter, Ovid, Horaz, Virgil, Homer, gelesen worden seien und wohl noch gelesen würden, den Zwecken, die das Gymnasium erreichen solle, nicht entsprächen. Denn durch die Erörterung der sprachlichen Schwierigkeiten gehe das Verständnis für den Schriftsteller und Dichter selbst verloren. „Dieses mein Empfinden ist bestätigt worden — fuhr er fort — durch eine äußerst lesenswerte Abhandlung, welche im August 1902 erschienen ist von einem in Dresden wohlbekannten, wenn schon namentlich von der amtlichen Presse meist totgeschwiegenen, hochbegabten Schriftsteller Max Bewer." Da Dr. Häckel dann noch wiederholt die Lektüre dieses Aufsatzes empfahl, die Herren Rektoren und die hohen Schulbehörden ersuchte, „denselben eingehend zu studieren", auch auf einiges darin nur hinwies, es nicht verriet, damit man die Abhandlung selbst in die Hand zu nehmen veranlaßt werde, so habe ich nicht gezögert, sie mir zu verschaffen (sie ist zuerst im Augustheft des „Hammer, Monatsblätter für deutschen Sinn", dann in dem „Vaterland, Wochenblatt für das sächsische Volk" vom 20. September 1902 Nr. 38 abgedruckt, beidemal unter dem Titel „Was den Gymnasien fehlt"), und ich kann die Empfehlung des Herrn Häckel nur dringend unterstützen, wenngleich aus einem wesentlich anderen Gesichtspunkt. Vielleicht aber genügen auch die folgenden Excerpte:

„Den deutschen Gymnasien fehlt gerade das, was der griechischen Erziehung den meisten seelischen Schwung verlieh: der Rhapsode, oder, wenn man will, der Rhetor. Vermehrt man die Lehrkräfte des Gymnasiums um diese eine Figur, so läßt sich eine ganz ungeahnte Entlastung in den Lehrstunden erzielen, ohne daß weder dem Geist der klassischen Erziehung noch selbst den grammatikalischen Fundamenten Abbruch geschähe. — Man denke einmal zurück, wie viel Stunden an einem einzigen Buch Ovid, Vergil, Horaz oder Homer vers- oder strophenweise vertrödelt wurden! ... Die Grammatiker töteten die Dichter minuten- und stundenweise. Dieser zeitvergeudenden Quälerei würde ein Ende gemacht, wenn durch Ministerialreskript verfügt würde, daß von jedem Dichter nur etwa 100 Verse, von Horaz nur 3 Oden, von jedem Prosaschriftsteller etwa 6 Kapitel grammatikalisch durchgenommen werden dürfen. Das genügt vollständig, um einen Einblick in die Eigenart seiner Sprachstruktur zu gewähren. 100 Verse aus dem Faust genügen für Goethes, 3 Gedichte von Schiller für Schillers Sprachformen. Ist diese grammatikalische Einarbeitung vorüber, so lasse man den Rhetor einspringen, der im großen Zug in deutschen Uebersetzungen die herrlichsten Gesänge, Dichtungen und Prosastücke der Klassiker den lauschenden Schülern vorzutragen hätte, damit sie in unvergeßlich schönen Stunden, in phantasieanregender Weise den Geist des klassischen Alters frei und leicht in sich einatmen!"

[1]) Vergleiche zu der Erörterung des Herrn Dir. Blümlein, was unten aus den Verhandlungen der Frankfurter Ortsgruppe des Gymnasialvereins und der St. Galler Versammlung schweizerischer Gymnasiallehrer mitgeteilt ist. U.

Und auch einem Bedenken disziplinarischer Art weiß Bewer erfindsam zu begegnen.

„Nun wird man wieder einmal einwenden, daß unter einer solchen bequemen Vorlesestunde die Klassendisziplin schwer aufrecht zu erhalten sei. So lasse man die Rhetorstunde in der Aula oder im größten Schulzimmer unter stillfeierlicher Mitanwesenheit eines Teiles des Lehrerkollegiums stattfinden, sogar unter Kombination mehrerer Klassen, damit das Ganze um so mehr festliche Resonanz erhalte! Schüler und Lehrer würden auf diese Weise, von dem grammatikalischen Stundendruck befreit, aufathmen und ohne Aufwand von disziplinarischen Kraftmitteln gemeinsam, die einen jugendlichdankbar empfänglich, die anderen mitergriffen, sich dem wahren Geist ihrer edlen Anstalt dahingeben."

Ja, der Rhetor ist noch zu etwas Anderem dringend notwendig.

„Der fest angestellte Rhetor müßte zudem die Aufgabe haben, den Schülern die Zunge zur eignen Rede zu lösen. Von 100 klassisch Gebildeten sind heute kaum 10 befähigt, öffentlich mit Geschick zu reden. Die meisten bekommen schon ein Zittern vor einem Familientoast. Geistig sehr geeignete Kandidaten für den Reichstag, ja selbst Ministerkandidaten lehnen eine Berufung mit den Worten ab: Ich kann nicht reden! Das ist ein beschämendes Armutszeugnis für unsere höchsten Lehranstalten. . . . Waffenfähig waren auch in dieser Hinsicht die hellenischen Gymnasiasten, wehrlos sind die unsrigen!"

Und selbst die schwierige Personalfrage wird gelöst.

„Nun wird sich die Frage aufdrängen: Woher sollen die Gymnasien diese Rhetoren nehmen? Die Antwort lautet: die Deutschen sollen und können sie ausbilden, so gut wie die Griechen sie ausgebildet haben. Wenn man Turnlehrer, Gesanglehrer und Zeichenlehrer hat, wird man auch Redelehrer haben können, wenn man nur will. . . . Männer wie Palleske hätten der Universität sehr wohl eine Rhetorschule angliedern können. Deutschland hat stets ausgezeichnete Rezitatoren gehabt; es gilt nur, sie planmäßig zu pflegen und für die Schule und das Gemüt der Jugend zu gewinnen. Auch vortreffliche und hochgebildete Hofschauspieler würden sich gewiß nicht sträuben, ihr Alter mit dem Amt und Titel eines Rhetors am Königlichen Gymnasium zu beschließen."

Da nun auch dem, was Dr. Häckel aus dem Bewerschen Aufsatz citierte, Beifall nicht gefehlt hat, so können vielleicht die, welche Dresden im nächsten Jahr besuchen, Gelegenheit haben, nicht blos ein Reform-, sondern auch ein Rhetor-Gymnasium zu bewundern. U.

Nachtrag zu den Versammlungsberichten im vorigen Heft.

1. Sitzungen der Frankfurter Ortsgruppe des Gymnasialvereins.

In der Hauptversammlung vom 17. Mai 1901 wurde, nachdem Geheimer Regierungsrat Direktor Dr. Hartwig eine Wiederwahl abgelehnt hatte, der Direktor des Lessing-Gymnasiums Dr. Baier zum Vorsitzenden der Ortsgruppe gewählt. Oberlehrer Dr. Knögel übernahm die Geschäfte des Schrift- und Kassenführers. Im übrigen blieb die Zusammensetzung des Vorstandes dieselbe.

Eine zweite Versammlung fand am 20. September 1901 statt. Der neue Vorsitzende dankte seinem Vorgänger für die Umsicht und Thatkraft, mit der er den Verein seit der Begründung geleitet hatte, und besprach sodann kurz die Ergebnisse der Berliner Junikonferenz und ihre Bedeutung für die weitere Entwicklung der humanistischen Jugendbildung. Darauf hielt Oberlehrer P. Ankel vom Lessing-Gymnasium einen mit vielem Beifall aufgenommenen Vortrag über den Kunstunterricht im Gymnasium, den in etwas gekürzter Form die „Frankfurter Zeitung" Samstag den 18. Januar 1902 im Morgenblatt brachte. Der Redner führte aus: nachdem der Kunstsinn im deutschen Volk zu neuer Blüte erwacht sei, habe sich in den Kreisen der Gymnasialschulmänner immer mehr die Ueberzeugung Bahn gebrochen, daß das Gymnasium auch für die ästhetische Bildung seiner Schüler verantwortlich sei. Seine Zöglinge sollten nicht allein angeleitet werden zu wissen, was wahr sei, und zu thun, was gut sei, sondern auch zu fühlen, was schön sei. So müsse ihr Auge auch für die bildende Kunst geschärft, ihre Urteilskraft hierfür geweckt werden. Diese Aufgabe

zu erfüllen, sei eigentlich Sache des Zeichenunterrichts, aber so lange derselbe nicht obligatorisch bis zur Prima sei und nicht von Lehrern mit Universitätsbildung geleitet werde, müsse man andere Wege suchen. In den Unter- und Mittelklassen lasse sich das Nötige heute schon im Rahmen der gewöhnlichen Unterrichtsstunden thun. Für die Prima aber sei die Einführung eines kunstgeschichtlichen Unterrichts an der Hand von Kunstwerken zu empfehlen. Die Grundlage müßten selbstverständlich die plastischen und architektonischen Meisterwerke der Griechen und Römer bilden, dann aber wäre auch die deutsche und italienische Renaissance und die Neuzeit (so Rethel, Richter, Menzel, Böcklin, Thoma) zu berücksichtigen. Als Unterrichtszeit sei am besten jeweils die letzte Woche vor den Ferien zu wählen, im Ganzen etwa 24 Stunden. Ferner sollten die Museen und hervorragende moderne Bauwerke von den Schülern unter der Leitung von Lehrern besichtigt werden. Noch fehle es vielleicht an Männern hierzu; aber wenn erst einmal die Anregung gegeben, würden sich gewiß unter den Germanisten, Historikern, Altphilologen reichlich solche finden, die mit Lust und Liebe an die Sache heranträten. (Im ersten Morgenblatt der „Frankfurter Zeitung" vom 18. Oktober d. J. Nr. 289 veröffentlichte dann Oberlehrer Ankel einen Aufsatz mit dem Titel: „Die künstlerische Ausschmückung eines humanistischen Gymnasiums", wo der Verfasser nach beachtenswerten Erörterungen allgemeineren Charakters mitteilt, welchen reichen Schmuck an Bildern, Büsten und Reliefs nach seiner Auswahl und Anordnung die Klassen, Korridore und das Treppenhaus des Frankfurter Lessinggymnasiums erhalten haben. Nach der Anregung, die oben in dem Aufsatz „Bildende Kunst und Schule" Direktor Blümlein gegeben hat, wollen wir in einem der nächsten Hefte diese Mitteilung, sowie eine entsprechende über den bildnerischen Schmuck zweier anderer Gymnasien bringen).

Das Vereinsjahr 1902 wurde eröffnet durch die Hauptversammlung am 28. April. Direktor Baier gab als Vorsitzender in einleitenden Worten der Zuversicht Ausdruck, daß das Gymnasium in weiten Kreisen ein ungemindertes Vertrauen genieße. Da es sich nun wieder mehr seiner Eigenart entsprechend entfalten könne, so werde der Erfolg auf die Dauer nicht ausbleiben, wenn auch für die nächste Zukunft ein äußerer Rückgang in der Schülerzahl zu erwarten sei. Es wurde darauf der bisherige Vorstand wiedergewählt, der Vorsitzende satzungsgemäß durch schriftliche Abstimmung, die übrigen durch Akklamation. Sodann sprach Sanitätsrat Dr. Bömel über „wichtige Fragen der Schulhygiene". Die lebhafte Diskussion, die sich an den fesselnden Vortrag anschloß, bezog sich im Besonderen auf die Orientierung des Schulhauses und den Beginn des Vormittagsunterrichts. (Wenigstens über den letzteren Punkt, der jüngst auch anderwärts, in Deutschland und der Schweiz, Gegenstand öffentlicher Erörterung gewesen ist, beabsichtigen wir Näheres im nächsten Heft zu bringen.)

Am 23. Mai hielt auf Einladung der Frankfurter Ortsgruppe des Gymnasialvereins und zweier anderer Schulmännervereine der Stadt-Architekt Dr. Julius Hülsen einen Vortrag über die „deutschen Ausgrabungen in Milet", bei denen er im vorausgegangenen Herbst mitgewirkt hatte. (Auch über diese Mitteilungen, für die sich unsere Leser zweifellos interessieren werden, soll im nächsten Heft — eventuell mit Zusätzen über Fortführung der Arbeiten — Bericht nachfolgen.)

Das Vereinsjahr 1900/01 hatte mit einer Zahl von 111 Mitgliedern abgeschlossen. Während des Vereinsjahres 1901/02 stieg die Zahl auf 117.

2. Aus den Verhandlungen der Ortsgruppe Hamburg.

In der Frühjahrssitzung am 17. April, die unter dem Vorsitz des Herrn Oberlandesgerichtspräsidenten Dr. Martin stattfand, sprach nach der Rechnungsablage und der Neuwahl des Vorstandes Dr. J. Geffken über „griechische

Kultur in der modernen". Die Hauptgedanken des inhaltreichen Vortrags, der in den „Grenzboten" erscheinen wird oder bereits erschienen ist, waren folgende. Der Kampf gegen den Lehrplan des humanistischen Gymnasiums sei das Ergebnis einer längeren Entwicklung, einer an sich nicht unverständlichen Polemik gegen das Traditionelle in der Kunst wie in der Litteratur. Aber so verständlich die Abneigung gegen den schematischen Klassizismus sei, so kulturwidrig bleibe der Ansturm gegen die griechischen Schulstudien. Denn unsere Kultur wurzele doch zuletzt in Hellas, und das „Dogma vom klassischen Altertum" sei nicht eine willkürliche Erfindung der Renaissance. Bei den verschiedensten Gattungen der Poesie erhelle das Verhältnis der Abhängigkeit von Griechenland besonders klar, doch auch die Geschichte der europäischen Kunstprosa führe auf diesen Ursprung. Und in welcher Sprache rede denn die Urkunde unseres Glaubens, das Neue Testament, oder besser: in welcher habe Paulus gedacht und geschrieben? Die griechische Kultur habe sich in die römische umgesetzt, durch die sie uns zunächst vermittelt sei, aber auch in der byzantinischen setze sich das ganze Mittelalter hindurch ein viel befruchtendes Leben fort, wie denn z. B. die Anfänge der italienischen Malerei nicht ohne die Kenntnis der byzantinischen Kunst zu verstehen seien; auch die vielberufene deutsche Kaisersage sei im letzten Grunde byzantinischen Ursprungs. So sei das Griechentum unserer Kultur nicht etwa künstlich aufgepfropft, sondern ihr immanent; um dieses Genius aber wirklich inne zu werden, müsse man seine Sprache erlernen.

3. Von der diesjährigen Versammlung des Vereins schweizerischer Gymnasiallehrer in St. Gallen.

Die Jahreshefte des obigen Vereins, die bei H. R. Sauerländer in Aarau erscheinen, seit mehr als zehn Jahren von Prof. Dr. Geßner in Aarau redigiert, werden wohl nur von wenigen deutschen Schulmännern gelesen. Der Unterzeichnete fürchtet nicht, durch den Umstand, daß er selbst vor 30 Jahren die ersten Hefte redigiert hat, zu einer falschen Vorstellung von der Bedeutung dieser Publikationen verführt zu sein, sondern glaubt, daß in Wahrheit, was hier von Vereinsverhandlungen, schulstatistischen und schulgeschichtlichen Berichten und Nekrologen geboten ist, sehr wohl die Aufmerksamkeit auch der Gymnasiallehrer Deutschlands verdiene. Als Beispiel mögen die Vorträge genannt werden, die 1901 und 1902 auf den Jahresversammlungen gehalten und in den beiden letzten Heften mitgeteilt sind: „Gottfried Keller als Erzieher" von Prof. W. v. Arx in Solothurn, „Neuere Papyrusfunde" von Dr. Felix Stähelin in Basel, „Ein philologischer Streifzug durch das alte Luzern" (dialektologische Bemerkungen) von Prof. Dr. R. Brandstetter in Luzern, „Die geistige Bedeutung des alten Indiens für Europa" von Rektor Dr. Hirzel in Aarau, „Ueber die Aussprache des c und t im klassischen Latein und ihre Einführung in die heutige Schulpraxis, ein Reformvorschlag" von Dr. Paul Meyer in Bern, „Ueber den inneren Zustand der Lösung eines Metallsalzes in Wasser" von Professor Dr. Stauffacher in Frauenfeld.

Wenn ich dieses Jahr wieder einmal Gelegenheit hatte, an einer Jahresversammlung des Vereins teilzunehmen, so zogen mich in erster Linie das Wiedersehen mit alten Bekannten und die Erinnerung, wie vor nunmehr 34 Jahren am gleichen Ort in einer Versammlung des gleichen Vereins der Mathematiker Burckhardt-Brenner von Basel, der verstorbene Bursian, ich selbst und Andere für die humanistische Schulbildung gekämpft haben; aber auch das Programm des laufenden Jahres war geeignet, Zugkraft zu üben.

Voraus ging am Nachmittag des 5. Oktober die Jahresversammlung der Vereinigung für schulgeschichtliche Studien in der Schweiz, der schweizerischen Gruppe der Gesellschaft für deutsche Erziehungs- und Schulgeschichte,

die sich 1889 konstituiert hat und deren Statuten zeigen, in welch umfassender Weise die Sammlung, Sichtung und Bearbeitung des schulgeschichtlichen Materials aus der deutschen Schweiz beabsichtigt ist. Und dieses Material ist gleich interessant wie umfangreich; ja man kann dreist behaupten, daß bei der ungemeinen Mannigfaltigkeit der Schuleinrichtungen der Schweiz in älterer wie jüngerer Zeit kein Strich Europas von gleichem Umfang so viel wirklich Beachtenswertes über seine Schulgeschichte zu melden weiß. Diesmal empfingen wir nach einem Bericht von Prof. Dr. O. Hunziker aus Zürich über Vorarbeiten zur schweizerischen Schulgeschichte des 19. Jahrg. zwei durch eine Fülle spezieller Angaben und anmutige Form fesselnde Schilderungen aus der Vorzeit des Bündner und des St. Galler Landes: „Zur Geschichte der Nicolaischule in Chur“ von dem St. Galler Stadtarchivar Dr. Schieß und „Die Anfänge des Gymnasiums der Stadt St. Gallen im XVI. Jahrh.“ von dem Professor an der dortigen Kantonschule Dr. Dierauer. Der letztere Vortrag ist in den „St. Galler Blättern für Unterhaltung und Belehrung“ (Sonntagsbeilage Nr. 47 und 48) abgedruckt: er erzählt uns insbesondere von dem Sattlermeister Johannes Keßler, der von 1537—1574 der Lateinschule vorstand und Latein und Griechisch lehrte, dann von der Organisation, welche das aus der Lateinschule entstandene Gymnasium Sangallense 1598 auf Vorschlag des Basler Professors der Theologie Polanus von Polansdorf erhielt. Der Bericht über die Churer Schule verfolgte ihre Schicksale unter verschiedenen Rektoren von 1539, wo Nicol. Baling das Rektorat antrat, bis 1600. Insbesondere die Qualität und Stellung der Lehrer in der damaligen Zeit empfing durch beide Vorträge manche helle Beleuchtung.

Am Abend des genannten Tages erfreute uns dann im Gymnasiallehrerverein Prof. Dr. Egli von St. Gallen mit einem Vortrag über „die philologische Bildung Ekkeharts des IV. von St. Gallen“, des Schülers von Notker Labeo, der zeitweise der Klosterschule in Mainz, die längste Zeit aber der in St. Gallen vorstand, wohlbekannt durch seine St. Galler Klosterchronik, aber auch als lateinischer Dichter und als philologischer Kritiker thätig. Wie weit nun seine lateinischen Studien sich erstreckt und wie tief sie gegangen, welche Autoren er besonders gelesen und benützt, wie es mit seiner Latinität bestellt war, zeigte der Vortragende in eingehendster Weise, zum großen Teil auf Grund von handschriftlichen Zeugnissen in der Stiftsbibliothek.

Die Hauptversammlung am 6. Oktober früh im Großratssaale aber brachte einen Vortrag von Prof. Dr. Lüning in St. Gallen über „die Werke der bildenden Kunst im Dienst von Unterricht und Erziehung“, von dem Kenntnis zu nehmen, wenn er im nächsten Jahresheft gedruckt vorliegt, wir dringend alle auffordern möchten, die der hier behandelten Frage ihr Interesse zugewandt haben. Mit dem ersten, mehr theoretischen Teil des Vortrags konnte ich nicht durchweg übereinstimmen, er schien mir nicht frei von Uebertreibung. Ganz vortrefflich aber war m. E. der Teil, in dem H. Lüning auf Grund seiner in der Schulpraxis gemachten Erfahrungen darlegte, wie Schüler verschiedener Stufen zum Verständnis von Kunstwerken anzuleiten seien.

Dem hierauf noch folgenden naturwissenschaftlichen Vortrag von Professor Dr. Moser in St. Gallen, „über die Entstehung der Ringgebirge des Mondes“ konnte ich leider aus einem äußeren Grunde nicht beiwohnen, dagegen darf ich nicht übergehen, was der Präsident der Versammlung, Kantonschulrektor Dr. A. Dick, in seinem Eröffnungswort am Vorabend uns über den Stand des Vereins und der von ihm vertretenen Sache mitteilte. Es ging daraus hervor, daß die Verteidiger des Humanismus in der Schweiz nach wie vor auf ihrem Platze stehen, daß zu ihnen auch nicht nur Philologen gehören,

daß ein gutes Contingent Aerzte bilden, wie aus der in diesem Jahre vorgenommenen Urabstimmung der schweizerischen Aerzte über die Schulvorbildung der Mediziner hervorgeht. Auch Teilnahme am griechischen Unterricht haben dabei viele gefordert, wie in Deutschland, und es fehlen ja in der Schweiz keineswegs Gymnasien, die überhaupt Niemand von diesem Lehrfach dispensieren, obgleich sie kein Realgymnasium neben sich haben. Interessant ist, daß die Baseler humanistische Anstalt 1880 das Griechische wieder obligatorisch gemacht hat, nachdem es lange Zeit hindurch ein Wahlfach gewesen.

Und noch ein anderer Eindruck, den ich während meines früheren achtjährigen Aufenthalts in der Schweiz empfangen hatte, hat sich mir bei meinem diesjährigen Verkehr mit Kollegen in Basel, Baden im Aargau, Aarau, Zürich, Winterthur, Bern und St. Gallen lebhaft erneuert, daß der Stand der akademisch gebildeten Lehrer der Schweiz begeisterten Eifer für die Erfüllung ihrer pädagogischen Aufgaben und unermüdliches Bestreben, mit der Wissenschaft in enger Fühlung zu bleiben, in erfreulichster Weise miteinander verbindet. G. U.

Ein neuer Erwerbszweig zu Frommen bedrängter Schüler.

Es ist bekannt, daß manche deutsche Uebersetzungen antiker Schriftwerke viel weniger dazu bestimmt und geeignet sind, den der klassischen Sprachen unkundigen Männern und Frauen, die nach Kenntnis der klassischen Litteraturen verlangt, zu dienen, als den Knaben, welche präparieren sollen. Noch deutlicher wird die Absicht „freund"licher Hilfe bei manchen Präparationsheften, besonders solchen in kleinstem Format, das ermöglicht, ihre Blätter in die während des Unterrichts gebrauchten Ausgaben hineinzulegen. Auch Geschichtstabellen, für die Westentasche und die innere Handfläche berechnet, soll es geben.

So etwas hat manchmal einen lächerlichen Anstrich, aber ist doch im Grunde stets sehr ernsthaft. Die fördernde Anstrengung und die Wahrhaftigkeit gehen dabei in Brüche, Faulheit und Lüge feiern einen scheinbaren Triumph. Die ernste Seite trat uns neben der komischen besonders aus einem uns jüngst zur Verfügung gestellten Brief entgegen, der zeigt, wie solche Industrie zur Unterstützung der Schüler sich auch noch auf ein anderes Unterrichtsfach erstreckt hat.

Die Autorschaft deutscher Schulaufsätze ist bekanntlich oft zweifelhaft, bisweilen steht die Pseudonymität außer Frage. Väter, auch Mütter und Tanten, selbst ältere Schwestern dürfen nicht selten ein gutes Stück des Verdienstes sich zuschreiben, wenn die Arbeit gelungen ist; oder ein gefälliger Kamerad hilft aktiv oder passiv. Zu einem Lehrer des Deutschen in Tertia kam eines Tages ein Vater, um sich über die schlechten Censuren zu beschweren, die die Aufsätze seines Sohnes erhalten hätten. Der Professor behauptete, daß insbesondere eine der Arbeiten ganz miserabel sei. Darauf der Vater: „Das ist eine krasse Unwahrheit. Den Aufsatz habe zum größten Teil ich gemacht". Auch das begiebt sich manchmal, daß die deutschen Arbeiten sich auf jüngere Schülergenerationen vererben und hervorgesucht werden, wenn der Lehrer in Themenverlegenheit auf eine schon früher gestellte Aufgabe greift. Aber daß Aufsätze geschäftsmäßig für Geld angefertigt werden, war uns bisher unbekannt.

Ein „Schriftsteller" erbot sich in Ankündigungen zur Anfertigung von deutschen und französischen Aufsätzen für Schüler. Ein der Unterprima eines deutschen Gymnasiums angehöriger Jüngling fand dies annehmbar und nannte dem Helfer in der Not (dessen Namen wir ebenso, wie den Ort des Gymnasiums

verschweigen wollen) das Thema, das ihn gerade bedrückte. Hier die Antwort (ganz genau wiedergegeben, die unterstrichenen Worte in gesperrtem Druck).

Sehr geehrter Herr!

Ihr wertes Schreiben vom 30. Oktober kam in meinen Besitz und beantworte ich es umgehend.

Zuerst die geschäftlichen Angelegenheiten. Das Honorar würde sich für dieses Thema, als allgemeines oder sogenanntes „freies Thema", auf Mk. 5.— zu stehen kommen. Aus Geschäftsprinzip muß ich Sie bei Ihrem ersten werten Auftrag bitten, den obigen Betrag vor Beginn der Ausarbeitung einzusenden, wie ich überhaupt an dieser Art, unsere Differenzen auszugleichen, auch bei weiteren Aufträgen festzuhalten bitten muß, wenn Sie es wünschen, ferner mit mir unter Chiffre in Verbindung zu treten. Nennen Sie mir jedoch ihren werten Namen Adresse, so ließe sich wohl auch hierfür ein anderer Modus finden. Welchen von diesen beiden Wegen Sie jedoch wählen wollen, ist mir persönlich gleichgültig. Jedenfalls sichere ich Ihnen bei Nennung Ihres vollen Namens selbstverständlich strengste Diskretion zu.

Zur Einschickung des obigen Betrages bitte ich inliegendes Formular zu benutzen, welches ich schon in der richtigen Weise ausgefüllt habe. Sofort nach Empfang des Honorars beginne ich mit der Ausarbeitung des Aufsatzes, welchen Sie dann nach 3—4 Tagen unter Chiffre oder direkt in Ihre Wohnung erhalten. Sehr eilige Arbeiten würde ich auch schon in einem Tage erledigen; Honorar natürlich ein wenig höher berechnet. —

Bei weiteren Aufträgen könnte ich Ihnen, geehrter Herr, besondere Vorzugspreise, d. h. eine Ermäßigung des Honorars für alle Arten von Aufsätzen von circa 20% geben, wenn es Ihnen gelänge, mich im . . . . Gymnasium einzuführen. Zu diesem Zwecke haben Sie nur nötig, mir die genauen Adressen der Oberprima und Obersekunda, nicht der Unterprima — in Ihrer Klasse sollen Sie selbstverständlich der einzigste sein — einzusenden. Ich mache dann den betreffenden Herren Offerten, ohne selbstverständlich Ihrer werten Quelle Erwähnung zu thun.

In Betreff des Aufsatzes selbst erlaube ich mir noch einige Fragen. Besuchen Sie ein Gymnasium oder Realgymnasium? (Die Beantwortung ist wegen Verwendung griechischer Citate nötig!) Wünschen Sie einen Aufsatz, der mit „Gut" censiert wird, oder ist es Ihnen angenehmer, da Sie im Deutschen doch wohl ein wenig schwach sind, mit einem „Genügend" oder, wie Sie es vielleicht nennen, mit einem „Befriedigend" anzufangen, um dann bei jedem neuen Aufsatz ein wenig besser zu werden? Und dann noch Eins: wünscht Ihr Herr Magister einen lebendigen, schwungvollen Stil, oder eine klare, nüchterne Auseinandersetzung? Als letztes: ist Einschickung der Disposition nötig?

Indem ich Ihnen für das Vertrauen, das Sie zu mir und meinem Können haben, danke, zeichne ich in der Erwartung, von Ihnen eine feste Zusage zu bekommen,

hochachtend

. . . . . .

Schriftsteller.

P.S. Trotz mehr als fünfjähriger Praxis ist es mir leider nicht möglich, Referenzen aufzugeben, da Ihre Herren Vorgänger in Bezug auf Diskretion dasselbe Recht beanspruchen, wie Sie, geehrter Herr. Rückporto bitte nicht zu vergessen! d. O.

Dieses Schriftstück kann inhaltlich und formell erheiternd wirken. Auch formell. „Das Honorar würde sich zu stehen kommen", „Geschäftsprinzip", unsere Differenzen auszugleichen" und vor allem „ohne Ihrer werten Quelle Erwähnung zu thun". Denn da der Angeredete selbst die Quelle ist, so müßte es, wenn das epitheton ornans und perpetuum durchaus beibehalten werden soll, logischerweise mindestens heißen: „Ihrer, werte Quelle!" Der Verfasser scheint dem Adressaten eine Probe von einem „genügenden" Aufsatz haben geben zu wollen.

Indes der Inhalt macht doch vorwiegend einen der Heiterkeit entgegengesetzten Eindruck, wenn man sieht, bis zu welchem Grade hier die Anleitung zur Täuschung und ihre Ausführung ausgebildet ist. Sollte man aber fragen, durch welche äußeren Mittel Schüler mit überreichlichem Taschengeld und der Neigung zu täuschendem Verfahren wohl vor der Benützung solcher Anerbietungen und vor den mit Notwendigkeit eintretenden bösen Folgen geschützt werden könnten, so wären dieselben Maßregeln zu nennen, die auch anderweitige unerlaubte Hilfe bei deutschen Aufsätzen wesentlich seltener zu machen dienen: häufige Klausurarbeiten und die Betonung ihres Wertes für die Beurteilung der Schüler, bei häuslichen Arbeiten aber die Stellung von Aufgaben, deren Lösung wesentlich auf Besprechungen in der Klasse beruht und daher von Solchen, die diesen nicht beigewohnt haben, nicht geleistet werden kann. U.

Eine Erwiderung von Herrn Oberlehrer Dr. Thomä und eine Antwort von U.

Mitte Oktober gelangte an Herrn Kollegen Jäger eine Erwiderung auf das Urteil, das in Heft III S. 149 über einen Vortrag des Herrn Dr. Thomä, Oberlehrers an der Städtischen Realschule in Elberfeld, ausgesprochen worden war. Wir stehen nicht an, sie zum Abdruck zu bringen, und halten uns auch verpflichtet, den Begleitbrief mitzuteilen, weil doch wohl dem Schreiber daran gelegen sein muß, daß nicht bloß die Schriftleiter, sondern auch die Leser dieser Zeitschrift über seine Thätigkeit und Bedeutung unterrichtet werden.

Elberfeld, den 11. Oktober 1902.

An die Schriftleitung des „Humanistischen Gymnasiums".

Wenn ich Sie bitte beiliegende Erwiderung in Ihre geschätzte Zeitschrift aufnehmen und den ebenfalls beiliegenden Vortrag dem Herrn Berichterstatter U. zugehen lassen zu wollen, so glaube ich damit kein unbilliges Verlangen zu stellen.

Bei der eingehenden Vorbereitung, mit der ich an die Abfassung meines Vortrages herangetreten bin, und den vielen zustimmenden Aeußerungen, die mir sowohl aus wissenschaftlichen, als auch technischen Kreisen zugegangen sind, glaube ich ein Anrecht darauf zu haben, daß mein Vortrag ernst genommen wird. Zwar habe ich noch keine dicken Bücher geschrieben, aber immerhin hat mein Name durch kleinere Veröffentlichungen rein wissenschaftlichen, wie technischen Inhalts einen guten Klang. 1891 wurde ich zum korrespondierenden Mitglied des „Nassauischen Vereins für Naturkunde" ernannt, eine Ehre, die als Nächstem Herrn Provinzialschulrat Dr. Kaiser in Kassel 1900 zu teil wurde. Ich bin seit einer Reihe von Jahren thätiges Mitglied des „Vereins deutscher Ingenieure", und unternahm in dessen Auftrag eine fünfwöchige Studienreise auf die Pariser Weltausstellung. Angesehene Firmen, wie die Allg. Elektrizitätsgesellschaft in Berlin, nehmen meine Gutachten in Anspruch. Die hiesigen Farbenfabriken ließen mich zwei Winter hindurch ihren über 100 Chemikern und Ingenieuren Vorträge über Elektrotechnik und Elektrochemie halten. Daß ich mich mit allen Erziehungsfragen eingehend beschäftige, beweist ein Vortrag „Die Fürsorge für die schulentlassene Jugend durch Fortbildungsschulen", den ich vor der letzten zahlreich besuchten Versammlung des „Bergischen Vereins für Gemeinwohl" vor einigen Monaten ebenfalls in Düsseldorf in Gegenwart des Ober- und des Regierungspräsidenten unter reichem Beifall hielt. Augenblicklich bin ich mit den Vorbereitungen zu einem Unterricht von 40 Volksschullehrern beschäftigt, die an der hier demnächst zu errichtenden obligatorischen kaufmännischen und gewerblichen Fortbildungsschule Technologie und Warenkunde unterrichten sollen. Gelegen kommt mir daher der Strauß mit Herrn U. keineswegs, aber ich kann die Beleidigung nicht auf mir sitzen lassen. Ich hoffe Ansehen und Rückhalt genug zu besitzen,

um Herrn U. in die Arena zu zwingen. Einer durchaus ruhigen und sachlichen Behandlung darf er sicher sein.

Hochachtungsvoll und ergebenst

Dr. Thomä, Oberlehrer.

Erwiderung.

In Heft 3 des laufenden Jahrganges des „Humanistischen Gymnasiums" findet sich ein Bericht über die 11. Hauptversammlung des „Vereins zur Förderung des Unterrichts in der Mathematik und den Naturwissenschaften", in dem an ein dem Düsseldorfer General-anzeiger entnommenes Referat über meinen Vortrag „Die Naturwissenschaft als Grundlage der allgemeinen Bildung" einige Bemerkungen geknüpft sind. Da der Vortrag auf einem Boden steht, der den Fachgenossen des Berichterstatters U. fremd ist, würde ich an einer Bemerkung, daß der Berichterstatter meine Ansichten verwerfe, aber in eine Kritik derselben nicht eintreten wolle, durchaus keinen Anstoß genommen haben. Nun übt aber der Bericht-erstatter dennoch, indem er den Vortrag als „lustigen Gallimathias" bezeichnet, eine Kritik, die zwar keinerlei sachliche Gründe ins Feld führt, dafür aber um so mehr jene „urbanitas" vermissen läßt, als deren Erben und Hüter die klassischen Philologen sich so gerne hin-stellen.

Ich habe nun dem Herrn Berichterstatter durch Vermittlung der Schriftleitung des „Humanistischen Gymnasiums" den vollständigen Abdruck des Vortrages zugehen lassen. Nachdem er eine schwere Beleidigung ausgesprochen hat, wird er sich der Forderung nicht entziehen können, entweder die Unsinnigkeit meiner Behauptungen aus eigenem Können und Wissen, nicht durch Anführung von Autoritäten — daß ich mich, wenn ich mit einem der-artigen Vortrag an die Oeffentlichkeit trete, vorher auch einer Reihe von Autoritäten ver-sichert habe, hätte er sich doch eigentlich denken können —, sondern durch sachliche Dar-legungen nachzuweisen oder den der guten Sitte widerstreitenden Ausdruck zurückzunehmen. Das dürfte er auch der Versammlung schuldig sein, deren reichen Beifall er als Armuts-zeugnis zu bezeichnen nicht ansteht.

Also, bitte heraus auf den Kampfplatz, Herr U.; ich bin für Sie „satisfaktionsfähig", da auch ich das Gymnasium durchgemacht habe und die dort erworbene „urbanitas" wohl bewahrt zu haben glaube!

Dr. Thomä.

Weiter haben wir für unsere Pflicht gehalten, den uns zugegangenen voll-ständigen Abdruck des Thomäschen Vortrags (in den Unterrichtsblättern für Mathe-matik und Naturwissenschaft 1902 Nr. 3) durchzulesen, und wir haben gesehen, daß im Allgemeinen zwar das früher von uns benutzte Referat des „Düsseldorfer General-Anzeigers" diesem Abdruck entspricht, daß es aber angezeigt ist, wenig-stens einige Stellen dem Wortlaut nach mitzuteilen. Es ist vor Allem folgende:

Während die bis jetzt genannten Wissensgebiete [Mathematik, Physik, Chemie, Biologie, Geschichte, Geographie, Deutsch, Zeichnen, sowie Ethik und Metaphysik, die dem Religions-unterricht zugewiesen werden], wenn auch ihr Inhalt sich fortwährend ändern wird, auf alle Zeiten hinaus ihren Wert als Bildungsmittel behalten werden, so läßt sich dies für ein großes Gebiet, das nach Stundenzahl und Bedeutung für Versetzung und Prüfung bei unserer heutigen Jugendbildung eine ausschlaggebende Rolle spielt, das Gebiet der Fremdsprachen, durchaus nicht behaupten. Niemals wird es eine Zeit geben, in der die Menschen ohne Physik oder ohne Ethik auskommen; wohl aber kann ich mir eine Zeit denken, in der man das Verkehrshindernis der Vielsprachigkeit ebenso beseitigen wird, wie man die Verschieden-heiten der Maße und Münzen zu beseitigen sucht und schon teilweise beseitigt hat, eine Zeit, bis zu der sich der Nationalitätenbegriff soweit gefestigt hat, daß er eines Feldzeichens, wie es heute die Sprache darstellt, nicht mehr bedarf [so! Bei einigen weiteren inhaltlichen oder formellen Abnormitäten lasse ich den Ausruf weg und bitte den Leser zu glauben, daß alles mit kleinen Lettern oder in Anführungszeichen Gedruckte genau mit der Vorlage überein-stimmt]. Was nun unsere jetzige Stellung zu den Fremdsprachen angeht, so kann ja kein Zweifel darüber bestehen, daß wir den Wettbewerb mit anderen Völkern nur aufnehmen,

an ihren geistigen Gütern nur teilnehmen können, wenn wir ihrer Sprache mächtig sind. [Wie stimmt dazu das unmittelbar Folgende?] Als die Zeit noch weniger Wert als heute hatte, als der Wettbewerb noch weniger andere Anforderungen stellte, war es jedem Einzelnen vergönnt, mit Aufwand von beliebig viel Zeit und Mühe sich die Fremdsprachen, deren er bedurfte, anzueignen. Heute fängt auch in diesem Punkte die Arbeitsteilung an, ihren wirtschaftlichen Vorteil zu zeigen. Zwischen dem fremdsprachigen Autor und dem Leser schiebt sich der Uebersetzer ein; fast jedes bedeutende Werk wird sofort in mehrere Sprachen übersetzt, ja, man liest bereits zuweilen „im Auftrage der Regierung oder des und des Ministeriums übersetzt." Auf unseren naturwissenschaftlichen Gebieten sind wir an die Benutzung von Uebersetzungen gewöhnt; daß man auch in das Verständnis der altsprachlichen Klassiker und der neueren fremdsprachlichen Dichtkunst durch Uebersetzungen eindringen kann, wird selbst von Philologen mehr und mehr zugestanden. Ich führe nur den Ausspruch des Oberrealschuldirektors Dr. Schmidt in Hanau an, der, selbst Neuphilologe, auf der Hauptversammlung des „Vereins zur Förderung des höheren lateinlosen Schulwesens" in Marburg am 7. Okt. 1899 sagte: „Wir können uns, glaube ich, mit unserer Muttersprache die ganze Welt des Wissens erobern und brauchen dazu überhaupt keine fremde Sprache", und erwähnt: „daß sich gegenwärtig in England eine Bewegung geltend macht, die höhere Schulen ganz ohne fremde Sprachen konstruieren will".

Der herbeigerufene Dir. Schmidt ist der Verfasser der epochemachenden Abhandlung „Jugenderziehung im Jugendstil" (auf die unsere Leser durch Oskar Jägers Besprechung im vorigen Heft S. 168 und die der Zeitschrift für das Gymnasialwesen durch Karl Kruse im Oktoberheft S. 640 ff. aufmerksam gemacht sind), ein Mann, der freilich auch den geometrischen und arithmetischen Unterricht unserer höheren Schulen einen Unfug nennt und von der Gesinnung der Väter gegen alle höheren Unterrichtsanstalten eine so düstere Vorstellung hat, daß er ausruft: „Wenn Vaterflüche erhört würden, hätte keiner von uns Lehrern noch einen ganzen Knochen im Leibe"!. Oberl. Thomä schlägt nach schwankendem Hin- und Herreden [1]) schließlich einen Mittelweg ein: die antiken Sprachen müssen fallen, und die Kenntnis der französischen und englischen Litteratur soll, wie die der antiken, durch Uebersetzungen im deutschen Unterricht gewonnen werden; doch um praktischer Zwecke willen sollen moderne Sprachen von Untertertia an gelernt werden.

Wenn ich oben in die Worte Thomäs einfügte, daß er die Ethik und Metaphysik dem Religionsunterricht zuweist, so ist von ihm dabei allerdings nicht die Religion der christlichen Kirche ohne alle Aenderung gemeint. Sie bedarf vielmehr nach seiner Meinung in metaphysischer wie ethischer Hinsicht der Umgestaltung. In jener Beziehung wird von ihr verlangt, daß „sie die naturwissenschaftlichen Thatsachen nicht bestreite."

Will sie uns aber entgegenkommen, und namentlich viele Religionslehrer an den höheren Schulen scheinen dazu den ernstlichen Willen zu besitzen, so soll es an unseren [der Biologen] Bemühungen nicht fehlen, ihre Ethik zu einer solchen zu erheben, welche die Uebung des Guten um seiner selbst willen fordert und die Ausdrücke Lohn und Strafe nicht kennt.

In der Verfolgung seiner Ansicht, daß es nur eine allgemeine Bildung gebe, erklärt Th. zur Forderung der Einheitsschule zu gelangen, und glaubt nicht auseinandersetzen zu müssen, „welchen Einfluß dieselbe auf das gegenseitige Verständnis, die gegenseitige Wertschätzung der einzelnen Berufsklassen und damit auf die Leistungsfähigkeit der Nation haben würde". „Nun wird man mir einwenden, daß der Beginn der Berufsbildung unmöglich bis zum Abschluß der allgemeinen Bildung warten könne." Aber Th. weiß Rat. Das Studium der alten Sprachen wird eben auf der Universität begonnen. Die Wenigen, die sich

1) Bald dünkt ihm Bekanntschaft mit mindestens einer Fremdsprache ein notwendiger Bestandteil allgemeiner Bildung zu sein, bald spricht er sich zweifelnd hierüber aus.

ihm widmen wollen (die altphilologische Gymnasiallehrerschaft kommt ja in Wegfall) „bekommen durch die naturwissenschaftliche Bildung etwas viel Wertvolleres mit, die Methode, denn Sprachforschung ist Naturforschung“. Die Theologen eignen sich dann das Griechische privatim an, wie jetzt das Hebräische. „Oder sollte für die später in die Praxis tretende große Masse der Theologiestudierenden, wenn wir bedenken, wieviel ihrer Wissenschaft sie thatsächlich dem Studium des Urtextes verdanken, nicht am Ende die Kenntnis der Bibel in der Uebersetzung ausreichen? Ich möchte behaupten, daß für sie die Kenntnis der Schöpfung, die Entwicklungsgeschichte der Ethik, und in der späteren Praxis die Bekanntschaft mit der Gesellschaftslehre und der Psychologie, zu der der Weg durch die Physiologie führt, ungleich wertvoller sei, als die Kenntnis des Lateinischen und Griechischen.“ (Die Gesellschaftslehre weist Th. in der Uebersicht über die „Bildungsmittel“ dem Geschichtsunterricht, die Physiologie und „etwas Psychologie“ dem biologischen Unterricht zu.) „Die gleichen Erwägungen gelten auch für die Juristen. Deren völlig unzureichende Ausbildung läßt sich durch eine veränderte Studienordnung und durch Einrichtung von Fortbildungskursen nicht heben, so lange sie nicht eine naturwissenschaftliche Grundlage schon auf der Schule erhält.“ „Der Mediziner braucht nicht mehr Latein und Griechisch, als der Naturwissenschaftler, denn die Medizin ist angewandte Naturwissenschaft.“ Der Neuphilologe braucht Latein, „aber das kann er sich ebensogut auf der Hochschule aneignen, wie der Altphilologe sich dort heutzutage seinen Sanskrit erwerben muß“ u. s. w.

Zum Schluß erklärt der Redner die auf der Münchener Naturforscherversammlung angenommene Fassung der These über den naturwissenschaftlichen Unterricht: „Für den höheren Schulunterricht können die Naturwissenschaften ebenso geeignete Grundlagen bilden, wie die sprachlich-historischen Fächer“, nicht anerkennen zu können, es müsse heißen: „Die geeignetste Grundlage höheren Schulunterrichts sind die Naturwissenschaften“. (Nicht vielmehr „die einzig geeignete“?) Die Anerkennung dieser Fassung erst werde den Ausgangspunkt einer wirklichen Schulreform bilden können. „Die sogenannten Reformschulen sind und bleiben Sprachschulen.“

So, das ist ein kleiner Ausschnitt, aber er genügt, glaube ich, zur Entscheidung darüber, ob es am Platz sei, auf eine Diskussion der von Herrn Thomä aufgestellten Behauptungen einzutreten. Für meine Person muß ich diese Frage, weil mir hier jede Aussicht auf Verständigung fehlt, verneinen. Wenn aber Herr Thomä für diesen Fall um Zurücknahme des „beleidigenden“ Ausdrucks ersucht, so erwidere ich: Sehr gern! weil seine Aeußerungen in der That auch eine Empfindung hervorzurufen vollkommen geeignet sind, die der von mir mit dem Beiwort lustig bezeichneten entgegengesetzt ist. Oder ist es nicht traurig, daß Jemand, der weder klassische noch moderne Philologie noch Theologie noch Jurisprudenz noch Medizin studiert hat, ein Urteil darüber zu haben glaubt, wie man sich zu diesen Studien am besten vorbereitet, wie man sie zu treiben hat und was man zur Ausübung der entsprechenden Berufe braucht; — daß Jemand, der „sich mit allen Erziehungsfragen eingehend beschäftigt“, doch noch nicht zur Erkenntnis dessen gelangt ist, was durch fremdsprachlichen Unterricht für Bildung des jugendlichen Geistes thatsächlich geleistet wird, daß er auch bezüglich der neueren Fremdsprachen (in einem oben nicht abgedruckten Passus) zweifelt, ob man sie als Bestandteil der allgemeinen höheren Bildung in Anspruch nehmen oder der Fachbildung zuweisen solle; — daß Jemand, der mehrere alte und moderne Sprachen und Litteraturen kennen gelernt, offenbar doch nur die äußerliche, lautliche Differenz der verschiedenen Idiome erfaßt hat und nicht die innerliche, inhaltliche? Denn sonst würde er unmöglich glauben, daß man antike wie moderne fremdländische Litteratur ebenso gut kennen lernt, wenn man sie in die Muttersprache

übersetzt liest, und würde unmöglich die Sprachen mit verschiedenen Maßen und Münzen oder Feldzeichen vergleichen und meinen, die Vielsprachigkeit könne einmal (was ihm keineswegs bedauernswert erschiene) einer Vereinbarung vollständig zum Opfer fallen, also der Einsprachigkeit Platz machen.

Solche Anschauungen und Aeußerungen nehme ich mir die Freiheit für sehr starke Verkehrtheiten zu halten[1]), und dies sollte der Ausdruck Gallimatthias bezeichnen, der nach der Geschichte, aus der er entstanden sein soll, sehr wohl da am Platze ist, wo man in einer Aeußerung die entschiedene Verkehrung ins Gegenteil des Richtigen sieht. Sollte aber auch dies Fremdwort für Herrn Thomä verletzend sein, so trete an dessen Stelle der obige deutsche Ausdruck, der ebenfalls Deutlichkeit (die mir bei wissenschaftlichen Fragen wichtiger scheint als Höflichkeit) nicht vermissen läßt und der ja wohl auch außerhalb des deutschen Reichstags (in dem der Brauch neuerdings etwas wankend geworden ist) als parlamentarisch gilt.

Indes über eines möchte ich mich doch noch mit Herrn Thomä auseinandersetzen. Er ersucht mich, die Unrichtigkeit seiner Behauptungen nicht durch Anführung von Autoritäten nachweisen zu wollen, denn ich hätte mir doch denken können, daß, wenn er einen solchen Vortrag halte, er sich vorher auch einer Reihe von Autoritäten versichert habe. Bitte um Entschuldigung, das habe ich mir allerdings nicht gedacht, und ich meine, das wird wohl auch von Anderen gelten, die diesen Vortrag gehört oder gelesen. Die prophylaktische Abweisung von Autoritäten aber, die ich für meine Meinung anführen möchte, bezieht sich offenbar darauf, daß ich die Frage aufgeworfen habe: „Wie kommt es wohl, daß sich fast alle wirklich hervorragenden Naturforscher in Deutschland zu einer wesentlich anderen Ansicht bezüglich der Wertschätzung des altsprachlichen Unterrichts bekannt haben, als Herr Oberlehrer Thomä?“ und daß ich dann beispielsweise Helmholtz, Virchow und Robert Bunsen anführte. Ja, das ist eine Frage, die doch eine Antwort verdient, ein Problem, das Herr Thomä angesichts der Bedeutung dieser Männer zu lösen versuchen sollte. Daß aber durch deren Meinungsäußerungen als durch Aussprüche unwiderleglicher Autoritäten die Sache entschieden sei, das zu glauben bin ich selbstverständlich weit entfernt. Ich denke nur so. Wenn für irgend ein Unterrichtsfach ein Fachmann, dessen Lebensaufgabe die Beschäftigung mit dieser Materie ist, voll Begeisterung eintritt, so hat das nicht den gleichen Wert, wie wenn ein hervorragender Geist dies thut, dessen Forschungsgebiet ein anderes, dem aber jenes Lehrfach durchaus nicht unbekannt ist. So taxiere ich höher, was zu Gunsten eines intensiven mathematischen Unterrichts der Philologe Friedrich von Thiersch und der Historiker Heinrich von Treitschke gesagt haben, als was Mathematiker von Fach geäußert; höher auch andrerseits die Urteile von Männern, wie Helmholtz, über das Geistbildende des altsprachlichen Unterrichts, als die Aussprüche begeisterter Philologen. Und ich meine, die Urteile derartiger Nichtphilologen sollten Andersdenkende zu der bescheidenen Erwägung veranlassen, ob es vielleicht doch nicht an dem von jenen so ungemein hoch gewerteten Gegenstand liegt, wenn sie (die Andersdenkenden) dessen Wert nicht anzuerkennen vermögen, sondern an ihnen selbst.

Schließlich noch ein Wort zur Sache, nicht zur Person. Ich gedenke der Diskussion, die ich einst mit meinem verstorbenen trefflichen Kollegen Realgymnasialdirektor Dr. Schwalbe 1889 in der pädagogischen Sektion der Heidelberger Naturforscherversammlung über den biologischen Unterricht hatte (s. Tageblatt der Versammlung S. 713). Der Genannte war dabei

1) Bezüglich des von Herrn Thomä citierten Beifalls der Versammlung, vor der er sprach, habe ich gesagt, daß es ein Armutszeugnis für sie wäre, wenn wirklich alle Anwesende mit allen Behauptungen und Forderungen des Redners einverstanden gewesen wären. Mein Zweifel daran, daß dies so war, ist bei Durchlesung des Abdrucks noch verstärkt worden.

weit entfernt von Behauptungen und Vorschlägen, wie sie Oberl. Thomä ausgesprochen, er verlangte nur, daß die Naturwissenschaften als gleichwertig mit dem fremdsprachlichen Unterricht für die Jugenderziehung angesehen werden sollten (womit ja auch seine Aeußerungen auf der Junikonferenz übereinstimmen), und forderte speziell für den biologischen Unterricht, daß er bis zur obersten Klasse durchgeführt werde (in II und I mit dem geographischen verbunden in je 2 wöch. Stunden). Ich wies damals darauf hin, daß meines Wissens in keiner der neunjährigen Anstalten Deutschlands diese Forderung bisher verwirklicht sei, auch nicht in den zehnjährigen Gymnasien, Realgymnasien und Oberrealschulen Württembergs, da dort die Biologie in den Mittelklassen fehle, und daß mehrfach der früher weiter hinaufreichende botanische und zoologische Unterricht in neuerer Zeit, offenbar wegen unbefriedigender Resultate in den oberen Klassen, auf mittlere und untere beschränkt worden sei. Wenn man nun die Ueberzeugung habe, daß solche Ergebnisse lediglich verkehrter Betriebsweise verdankt würden, so möchten, meinte ich, einmal mit Durchführung der Biologie durch alle Klassen bei besserer Lehrmethode die Realgymnasien und Oberrealschulen vorangehen, die gemäß dem Charakter ihres Unterrichtsplanes die Möglichkeit hierzu jedenfalls in höherem Grade hätten, als die Gymnasien. In den zwei Jahre später erschienenen neuen preußischen Lehrplänen wurde der Wunsch Schwalbe's aber auch für die realistischen Anstalten nicht erfüllt: der biologische Kurs endet hier für diese in der Untersekunda, für die Gymnasien in der Obertertia. Und auch in den Ende 1901 ausgegebenen Lehrplänen sind der systematischen Behandlung der Biologie diese Grenzen in den verschiedenen Anstaltsgattungen gezogen, obgleich Schwalbe in seinem vor der Junikonferenz 1900 verfaßten Gutachten über die Beschränkung Klage geführt hatte und im September 1901 eine kombinierte Sektion der Hamburger Naturforscherversammlung, deren sehr lesenswerte Verhandlungen im gleichen Jahre bei G. Fischer in Jena erschienen, lebhaft für einen durch alle Klassen aller höheren Schulen mit etwa zwei wöchentlichen Stunden durchzuführenden biologischen Unterricht eingetreten war. Nun bleibt ja allerdings die Möglichkeit, in Anknüpfung an den physikalisch-chemischen Unterricht der oberen Kurse biologische Belehrungen zu geben. Darauf ist in den neuesten preußischen Lehrplänen S. 66 und 67 hingewiesen, und wie das im Einzelnen speziell am Gymnasium gemacht werden kann, hat Oberl. B. Landsberg in dem Dezemberheft der Monatsschrift für höhere Schulen feinsinnig gezeigt. Mein Bedenken ist nur, ob viele Lehrer den Grad des Lehrgeschicks besitzen werden, den die Ausführung des dort Vorgeschlagenen fordert. Und auf alle Fälle möchte ich eine den obersten Kursen gebotene fakultative Ergänzung der im obligatorischen Unterricht gegebenen biologischen Belehrungen als sehr wünschenswert ansehen, wie sie mir und meinen Kameraden in der Mitte des vor. Jhh. an einem preußischen Gymnasium geboten wurde und auch gewiß jetzt noch dort geboten wird. Am Marienstiftsgymnasium in Stettin hielt ein Mediziner der Stadt, der in den verschiedensten naturwissenschaftlichen Disziplinen wohlbewandert war, auf Grund einer für diesen Zweck gemachten Stiftung den Sekundanern und Primanern zweimal in der Woche Vorträge, im Sommer bald über Pflanzenanatomie und Pflanzenphysiologie, bald über spezielle Botanik, im Winter bald über vergleichende Anatomie und Physiologie der Zoa (mit hygienischen Ratschlägen), bald über Geologie, und in den geeigneten Jahreszeiten knüpften sich daran botanische und geologische Exkursionen. Vielleicht ist ähnliches auch an anderen Gymnasien eingerichtet. Jedenfalls soll man über solche Vorträge nicht ein allgemeinlautendes ungünstiges Urteil fällen. Werden sie von dazu befähigten Männern gehalten und von jungen Leuten gehört, die für die behandelten Dinge interessiert sind und den akademischen Studien näher stehen, so können sie sehr wohl eine tiefe und dauernde Wirkung üben. Wenn

ich noch in späteren Lebensjahren bei Wanderungen in fremden Ländern meine Aufmerksamkeit gern auch der Pflanzenwelt zuwandte, so gedachte ich dabei öfter dankbar meines verehrten Lehrers, des Geh. Medizinalrats Behm. G. U.

Litterarische Anzeigen.

Meyers Großes Konversations-Lexikon. Ein Nachschlagewerk des allgemeinen Wissens. Sechste gänzlich neubearbeitete und vermehrte Auflage. Leipzig und Wien. Bibliographisches Institut. 1902. Preis: von 20 Vierteljahrsbänden in Hlbldr. geb. Mk. 10.—; von 320 wöchentlichen Lieferungen je 50 Pfg.

Ein Ereignis auf dem deutschen Büchermarkte ist das Erscheinen der 6. Auflage des allseitig anerkannten Werkes neun Jahre nach der fünften (vergl. Humanist. Gymn. 1893, S. 88). Wir weisen unsere Leser heute nur kurz auf einige Vorzüge der neuen Ausgabe hin. Wie der Titel sagt, liegt in der That eine vollständige Neubearbeitung vor. Dabei wurden zum Teil die einzelnen Artikel in geschickter Weise durch Weglassung von Ueberflüssigem, Wahl knapperer Ausdrücke, wohl auch Zusammenziehung mehrerer Artikel so kondensiert, daß der erste Band mit 901 S. den Inhalt von den 1017 S. des ersten und von noch 26 S. des zweiten in der früheren Ausgabe umfaßt. Interessant ist es zu sehen, wie bei diesem Sparsystem die Zahl der Artikel sogar noch vermehrt, der Inhalt bereichert werden konnte. Dabei wurde der erste Band auch handlicher als der frühere. Ebenfalls von Bereicherung zeugt die angekündigte Bändezahl (20 statt der bisherigen 18). Bei Gestaltung des Inhalts wurde besonders auch das Interesse am Technischen und Sozialen berücksichtigt. Die praktisch-juristischen Artikel waren nach Einführung des Bürgerlichen Gesetzbuches vollständig umzuarbeiten. Die Rechtschreibung richtet sich nach den neuen amtlichen Regeln. Die Zahl der Illustrationen wird von 10000 auf mehr als 11000 kommen, wobei die Zahl der Tafeln und Sonderbeilagen von 950 auf 1100 steigen soll (200 in Farbendruck ausgeführt). Auch von den Karten ist viel neu- oder umgearbeitet. Die äußere Ausstattung macht den gewohnten vorzüglichen Eindruck. Der neue Einband befriedigt modernsten Geschmack. E.

Das **Generalregister zu Heft 1—70 der „Lehrproben und Lehrgänge aus der Praxis der Gymnasien und Realschulen"**, das vor Kurzem zu dem Preis von Mk. 2.— für Abonnenten und zu dem Einzelpreis von Mk. 2.50 von der Haller Waisenhausbuchhandlung ausgegeben worden ist, läßt durch die Fülle der bearbeiteten Stoffe, die hier verzeichnet sind, und durch die Namen der Mitarbeiter einen klaren Einblick in die Bedeutung des von Otto Frick begonnenen Unternehmens thun und hat infolge seiner guten Disposition als Nachschlagebuch einen großen praktischen Wert. Es wird unzweifelhaft dazu beitragen, daß die Leser der Zeitschrift sich mehren. Von den bisher erschienenen Heften sollen 10—59 zu dem ermäßigten Preise von Mk. 75.— (soweit der Vorrat reicht) abgegeben werden, Heft 1—7 nach erfolgtem Neudruck zu dem für Einzelhefte festgesetzten Preise von Mk. 2.50. U.

Monumenta Germaniae Paedagogica. Im Auftrage der Gesellschaft für deutsche Erziehungs- und Schulgeschichte herausgegeben von Karl **Kehrbach**. Bd. XXII u. XXIII: Die evangelischen **Katechismusversuche** vor Luthers Enchiridion, herausgegeben, eingeleitet und zusammenfassend dargestellt von Ferdinand **Cohrs**, Pastor prim. zu Eschershausen in Braunschweig. Bd. 3: Katechismusversuche aus den Jahren 1528 u. 1529 (XXIV, 480 S.), Bd. 4: Undatierbare Katechismusversuche und die zusammenfassende Darstellung (XXXIX, 431 S.) enthaltend. Berlin. A. Hofmann & Co. 1901 u. 1902. Preis geheftet je 15 Mk.

Große Freude empfanden wir, als die Bände III und IV und damit der Schluß dieses Werkes in unsere Hände gelangten, nachdem das Erscheinen beider nacheinander sich stark und unliebsam verzögert hatte. Derselbe Fleiß, dieselbe Gründlichkeit, die wir schon an den früheren kennen lernten (vgl. Hum. Gymn. 1901 Heft I u. II S. 101), zeichnet auch diese Bände aus. Wie beabsichtigt, enthält Bd. III die vom II. Bande her noch übrig gebliebenen Katechismusversuche aus dem Jahre 1528 sowie sämtliche aus 1529. Bd. IV giebt zunächst die undatierbaren Versuche und anhangsweise noch einige weitere Stücke. Diese und zugleich die A-, B-, C-Unterabteilungen verschiedener Nummern einzeln gerechnet, bieten die vier Bände 45 Nummern dar. Von diesen sind die Texte von fünfen nicht in dieser Ausgabe selbst abgedruckt; aber da zweimal zwei zusammen unter je einer Nummer behandelt sind, und infolge gelegentlicher Beifügung weiterer Stücke ergiebt sich im Ganzen die stattliche Zahl

von 50 Textabdrücken, ungerechnet zwei als Anhang zur Gesamtdarstellung gegebene humanistische Katechismen. Weitaus die meisten Stücke sind ohne Kürzungen abgedruckt, 9 davon sind zweisprachig, 31 deutsch, 10 lateinisch. Auch während des Erscheinens des Werkes ist fort und fort an seiner Vervollständigung gearbeitet und manches noch gefunden worden. Die Nachträge und Berichtigungen in Band 1, 2 und 4 legen auch davon Zeugnis ab. 5 Siglen weiter benutzter Bibliotheken kommen zu den 43 der zwei ersten Bände hinzu. Natürlich sind die Texte und ihre Einleitungen in Bd. III u. IV ebenso wie dort behandelt. Durchmustert man die Litteraturverzeichnisse der vier Bände mit ihren etwa 2—300 Titeln von Schriften und Aufsätzen, so ahnt man, wie der Fleiß des Verfassers von allen Seiten her sich sein Material, auch besonders für seine zusammenfassende Darstellung, zusammengesucht hat.

Diese Darstellung umfaßt etwa die Hälfte des letzten Bandes. Ihr 1. Kapitel giebt eine allgemeine historische Uebersicht (34 S.) von den Anfängen religiösen Jugendunterrichts in Wittenberg und Zürich bis zu den Visitationen und den durch sie hervorgerufenen Katechismen. Eine anschließende von 1516 bis 1529 reichende chronologische Tabelle sucht sämtliche Katechismusversuche in historische Reihenfolge zu bringen. Das 2. Kapitel (57 S.) behandelt „Die religiösen Lehrbücher nach ihrem Stoff", wobei schon äußerlich ersichtlich ist, daß der eigentliche Katechismusstoff der fünf evangelischen Hauptstücke erdrückend viel Raum allen anderen gegenüber einnimmt. „Die religiösen Lehrbücher nach ihrer Auslegung" ist etwas unklar das 3. Kapitel (72 S.) betitelt, das von den Quellen der religiösen Lehrbücher und ihrer Verwandtschaft untereinander, ferner von ihrer äußeren Form und inneren Gestaltung sowie dem Lehrinhalt der Katechismen handelt. Ein etwa 20 Seiten umfassender 4. Abschnitt über den „Unterricht auf Grund der religiösen Lehrbücher" macht den Schluß. Die Kürze gerade dieses wichtigsten Teiles erklärt sich aus der noch immer großen Spärlichkeit der Quellen, die derart ist, daß der Verfasser auch für seine Ausführungen nicht in ihrem ganzen Umfange den Anspruch macht, daß sie gesicherte Resultate geben. – Das früher für den IV. Band versprochene ausführliche Namen- und Sachregister soll noch im Laufe dieses Jahres als gesonderter Band ausgegeben werden und das Werk erst recht für weitere gelehrte Arbeit, aber auch, wie der Verfasser und wir hoffen, für die Praxis fruchtbar machen.

Das Ganze ist ein schönes Denkmal deutschen Gelehrtenfleißes, ein neues würdiges Glied in der Kette der MGP. Neben dem Verfasser, der ganz hervorragenden Eifer und Fleiß an dies Werk gewandt, der seinen Stoff von Grund aus beherrschte und meisterte, gebührt der Dank der Theologen wie Pädagogen noch zwei anderen Männern: Professor Dr. K. Kehrbach, dem hochverdienten Begründer und Leiter der MGP., dessen Rat und Leitung der Verfasser wiederholt mit Dankbarkeit erwähnt, dem das Werk die reichste Förderung verdankt, und Konsistorialrat Professor D. G. Kawerau, der seine einstige Arbeit nicht vergessen hat, sondern wieder und wieder mit Rat und That unterstützte. E.

Ueber den jüngst erschienenen Band XXIV der Monumenta, der den ersten Teil der umfänglichen Sammlung von **Schulordnungen des Großherzogtums Baden** enthält, ein Werk, dem in gleichem Grade die musterhafte Sorgfalt des Herausgebers (des Großh. Archivassessors Dr. **Karl Brunner**) wie der keineswegs nur für die badische Schulgeschichte wichtige Inhalt Anerkennung verschaffen wird, soll im nächsten Jahrgang berichtet werden. U.

Verordnungen und Gesetze für die Gymnasien und Realanstalten des Herzogtums Anhalt. Im Auftrage der Herzogl. Regierung bearbeitet von Prof. Dr. **Gustav Krüger**, Herzogl. Anhalt. Geh. Schulrat. Dessau bei Dünnhaupt 1902. VIII und 455 S.

Der Verfasser hat zum Motto das Wort Wiese's gewählt: „Das Beste in der Schule geschieht ohne gesetzliche Vorschriften", das Buch selbst aber zeigt fast auf jeder Seite, wie viel Gutes doch durch solche Vorschriften geschehen kann. Es ist auch ganz zweckmäßig, daß einmal von einem kleinen Staat gemeldet wird, wie er sein höheres Schulwesen organisiert und den Unterrichtsbetrieb geregelt hat, daß man solche Kenntnis nicht bloß von den Großstaaten gewinnt. Die kleinen haben vor den großen voraus, daß der Verkehr der obersten Behörde mit den einzelnen Anstalten ein intimerer ist, daß jene von den Bedürfnissen und Mängeln dieser fast unmittelbar Kunde erhält und daß auch die Abhilfe deswegen den Umständen sicherer entspricht und in rascherem Tempo einzutreten pflegt. Besonders empfehlen wir zur Kenntnisnahme die Verfügungen über Schulhygiene und Schuldisziplin, sowie die über Versetzungen und Reifeprüfungen.

U.

Erwägungen über die juristischen Gutachten in Betreff der Zulassung der Realgymnasialabiturienten zum Rechtsstudium

von Prof. Dr. med. u. phil. H. **Griesbach.** Berlin, Otto Salle.

S. 18 dieser Erwägungen lesen wir: „Wenn wir Homer nicht durch die Schutzbrille des Philologen betrachten, so bleibt in der ganzen Iliade, abgesehen von der lebendigen Art der Schilderung, die allerdings durch breite Wiederholungen oft getrübt wird, nicht viel [mehr nämlich] übrig, als eine wüste Keilerei und eine Anzahl höchst zweifelhafter Charaktere." Wir glauben mit Heraushebung dieses Satzes den Geist dieser Erwägungen hinlänglich zu charakterisieren, die im Uebrigen ungelesen bleiben können. Von ernsthafter „Erwägung" ist nirgends die Rede. Die Polemik besteht lediglich im Aussprechen der entgegengesetzten Ansicht, ohne irgendwelchen Versuch wirklicher Begründung und dialektischer Auseinandersetzung. Die positiven Aufstellungen sind ohne alle Klarheit und Schärfe der Begriffe, und die Verworrenheit in diesem jeder wirklichen Ordnung entbehrenden Hin- und Herreden erstreckt sich auch auf die sprachliche Form. S. 13: „Wann werden wir uns endlich aus dem Bann erkenntnistheoretischer Spekulationen über eine supponierte Psyche frei machen, wie sie sogar noch Mediziner, beispielsweise H. Buchner, anzunehmen scheinen und der man naturwissenschaftlich vorerst nicht beikommen könne?" Wir können nicht umhin, diesen Satz durch die Schutzbrille des Philologen zu betrachten und müssen den Verfasser in aller Bescheidenheit fragen, was und wen er sich eigentlich hier bei dem Konjunktiv *könne* gedacht hat? Wie er sich die Gymnasial- oder Realgymnasialbildung und Erziehung ohne die supponierte Psyche denkt, wollen wir ihn garnicht erst fragen, da er uns über alles Einzelne des Gegenstandes, von dem er handeln will, ohne Aufschluß läßt. Nur das Eine möchten wir gar zu gern von ihm erfahren, wie es doch kommt, daß sich bei Goethe u. Schiller, die ihm doch wohl näher bekannt sind, und die auch, so viel uns bekannt, ohne die Schutzbrille der Philologen durchs Leben gegangen sind, deutliche Spuren finden, daß sie sich nicht ohne Gewinn und Vergnügen mit jener wüsten Keilerei beschäftigt haben, als welche der Verf. Homers Iliade bezeichnet. Auch eine Odyssee hat Homer geschrieben: vielleicht gefällt es dem Verfasser dieser tiefsinnigen „Erwägungen", uns auch über sie gelegentlich ein kräftiges Wörtlein zu sagen, denn auch hier giebt es einige „höchst zweifelhafte Charaktere", z. B. den Cyklopen Polyphem, die Freier, den Ziegenhirten Melanthios und Andere.

Von dieser Schrift, welche in gewissem Sinne den Tiefstand der Polemik in dem großen Streite bezeichnet, erheben wir uns auf die Höhe wirklicher Erwägungen eines im höchsten Grade sachverständigen und im höchsten Grade urteilsfähigen Mannes auf den 18 Seiten der Schrift

Die **Umgestaltung des höheren Unterrichts**, von **Wilhelm Schrader**, eines Sonderabdrucks aus dem lauf. Jahrg. der evangelischen Blätter (Halle, bei E. Strien), sind aber außer Stande, von dem reichen Inhalt dieser wenigen Seiten auf kurzem Raume einen ausreichenden Begriff zu geben und bemerken nur, daß hier die ganze Krisis unseres höheren Unterrichts, das Recht jeder der verschiedenen Schularten und seine Grenze, alle Probleme, die die jüngste Vergangenheit, die Gegenwart und Zukunft unseres höheren Schulwesens gestellt haben oder stellen können, von einem hohen Standpunkte aus beleuchtet werden, auf den lange Erfahrung und ernstes und vielseitiges Studium, vielseitige Beobachtung von den für solche Beobachtung günstigsten Punkten aus den Verfasser gestellt haben, und dies in einer Form, von der man sagen muß, was das höchste Lob sprachlicher Darlegung bildet, daß sie, die sprachliche Form, in jedem gewählten Ausdruck und jedem Satze zugleich Inhalt ist.

O. Jäger.

Wychgram, von der Leitung unserer Schulen. Vortrag, gehalten auf der 17ten Hauptversammlung des deutschen Vereins für das höhere Mädchenschulwesen zu Freiburg i. B. am 3. Oktober 1901. Leipzig und Berlin, Teubner.

Man folgt dem sachkundigen, erfahrenen Direktor des K. Lehrerinnenseminars und der K. Augustaschule zu Berlin mit Vergnügen bei der frischen, mitten aus dem Leben gegriffenen, dabei einfachen und anspruchslosen Darlegung der Leiden und Freuden, der Pflichten und Rechte, der Kämpfe und Siege eines Anstaltsleiters: wer solche selbst in langen Jahren oder Jahrzehnten erfahren und durchgemacht hat, wird sich gerne in seinen Gedanken mit dem hier Geschilderten und Geforderten auseinandersetzen, und wenn er selbst auf gerettetem Kahn in den Hafen eingelaufen ist, vom Ufer aus dem Kampf mit den Wellen mit warmem Interesse zusehen. Der Anfänger auf direktorialer Bahn wird nützliche Winke in dem kleinen Vortrag finden und den Trost, daß die vielseitigen Arbeiten und Pflichten, in die er eingetreten ist, sich mit gutem Willen, Fleiß und erschwingbarem Quantum von Verstand und Menschenkenntnis bewältigen lassen; und wer nicht Direktor geworden ist oder es nicht werden wird oder will, mag daraus entnehmen, daß es in manchem Betracht ebenso schön, um nicht zu sagen schöner, ist, einen Direktor zu haben, als ein solcher zu sein.

Bonn. O. Jäger.

Nausester, Dr. Walter, Denken, Sprechen und Lehren. I. Die Grammatik. 193 S. Berlin, Weidmann, 1901. Preis Mk. 4.—.

Eine der anziehendsten Fragen für die vergleichende Sprachforschung war von jeher und ist heute noch die nach der Entstehung, ursprünglichen Bedeutung und Bedeutungsgeschichte der Abwandlungsendungen. Bekanntlich ist weder die exaktere Forschung, die auf rein sprachgeschichtlichem Wege zu einer Beantwortung dieser Frage zu kommen sucht, zu einem einwandfreien Ergebnis gelangt, noch die erfahrungsfreie Spekulation der Sprachphilosophen, die intuitiv erfassen möchten, was wohl der Sprachschöpfer mit den ersten Suffixen ausdrücken wollte. Wenn wir Nausester recht verstehen, so haben alle diese Forscher und Denker nach einem Phantom gerungen. Denn alle diese Endungen bedeuten nach N. überhaupt nichts und haben niemals etwas bedeutet. Und die Schöpfer der Sprache, die im Ringen mit der Welt ihre Sprache schufen, haben offenbar zugleich noch so viel Ueberschuß an lebendiger geistiger Kraft gehabt, daß sie mit einem lieblichen Spiel der Lautphantasie ihren neugeschaffenen Wortstämmen noch abwechslungsreiche „Verzierungen" und „Verbrämungen" anhängen konnten, und wußten so schon sehr früh das Nützliche mit dem Angenehmen zu verbinden. Denn alle Abwandlung ist nur „ein äußerer Schmuck der Sprache, der nur gewissen und an sich schon bekannten Beziehungen der Begriffe zu einander notdürftig entspricht", und dies nicht nur bei uns, sondern ebenso in den alten Sprachen, also wohl von jeher.

Diesen überraschenden Standpunkt setzt uns N. in behaglicher Breite auseinander, beleuchtet ihn für alle Abwandlungsgebiete und für alle Arten der Rede und des Stils, um von allen Seiten her immer zu demselben Ergebnis zu gelangen, daß alle Kasusendungen, alle formalen Mittel der Komparation und Konjugation bedeutungslos sind. Alle „dem Optativ und Konjunktiv nachgerühmten feinen Unterschiede sind für das Verständnis der fremden Sprache ohne Belang."

Man hat längst erkannt, daß die Sprache unfähig ist, alles zu sagen; daß sie also auf Schritt und Tritt darauf angewiesen ist, bei dem Angeredeten eine Fülle von Dingen als bekannt vorauszusetzen, und daß sie zudem von dem Glauben an geistige Gleichartigkeit der Wesen ausgehen muß, die sich sprachlich verständigen wollen. Auf diese Weise kann unendlich viel unausgesprochen bleiben oder braucht nur angedeutet zu werden und wird doch verstanden. Je enger die Gemeinschaft ist, in der der Mensch lebt, um so leichter ist daher die Verständigung. N. hat das Verdienst, erneut hierauf hingewiesen und diese Thatsache an Beispielen, die direkt dem lebendigen sprachlichen Verkehr entnommen sind, gezeigt zu haben. Er lebt nun in einer Millionenstadt, in der außerordentlich viel geschwatzt wird, und wo in Folge davon naturgemäß der Wortreichtum in umgekehrtes Verhältnis zum Gewicht der Abwandlungsendungen geraten muß, und hat außerdem eine Holländerin zur Frau, die er trotz ihrer Unsicherheit in den Abwandlungsendungen des Deutschen merkwürdiger Weise doch immer versteht. Aber nun werden diese Erfahrungen in der engeren und engsten Gemeinschaft verallgemeinert von der Umgangssprache aus über alle Schriftsprache in Poesie und Prosa, und von der deutschen Sprache aus über alle neuen und alten Sprachen. So ist N. ein erneutes Opfer der „falschen Verallgemeinerung", jenes logischen Fehlers, der die größten Verheerungen im Erkenntnisfortschritt der Menschen anrichtet. Der Satz: „Schmidt hat Neumann um sein ganzes Vermögen gebracht" wird allerdings im Verkehr von Mann und Frau in der Regel so erscheinen, daß Mann und Frau wissen oder gleichzeitig erfahren, wer die Schmidt und Neumann sind, so daß sich aus dem Einblick in die einschlägigen Verhältnisse leicht ergiebt, wer den andern betrogen hat. Aber hieraus darf man nicht folgern, daß bei dem Satz Gaius Lucium interfecit eine bedeutungsvolle Gegenüberstellung nur in der Fibel des Sextaners zu sehen sei. Im Leben wisse man immer schon, wer den andern getötet, und somit seien im lebendigen Sprachgebrauch die Endungen ohne Belang. Als im Jahre 52 v. Chr. am 13. Januar in den Straßen Roms der Ruf erscholl: Milo Clodium interfecit, hatte noch kein Mensch ahnen können, wer den andern einmal töten würde, und doch wird die „Gegenüberstellung" Milo Clodium für jedermann „bedeutungsvoll" genug gewesen sein, um jedes Mißverständnis auszuschließen.

Gegensätze sollten nach N. überhaupt nicht durch Abwandlungsformen ausgedrückt werden können. Wo dies vorkommt, wird es, selbst bei Goethe, getadelt. Was läßt sich aber einwenden gegen die häufigen Gegensätze bei Plato: *ἐρωτῶν ἢ ἐρωτώμενος — ἔλεγχε ἢ ἐλέγχου — ἐλεγχθέντων ἢ ἐλεγξάντων* u. a., wo der Gegensatz an Schärfe nichts zu wünschen übrig läßt und doch nur durch Abwandlungsendungen ausgedrückt wird?

N. geht sogar so weit, daß er in der lateinischen poetischen Sprache, wo Attribut und Substantiv weit von einander getrennt sind, und man durch die Endung des Attributs von der Zugehörigkeit zum

Substantiv unterrichtet zu werden vermeint, den Beweis zu liefern versucht, daß das ferne Attribut in solchen Fällen seiner Bedeutung nach immer auch zu dem nächststehenden Substantiv, zu dem es nicht gehört, passe. Ich schlage zur Gegenprobe Horaz auf und stoße gleich auf: Nullam, Vare, sacra vite prius severis arborem; also nach N.: „Keine heilige Rebe, mein Varus, pflanze früher als Baum", oder: „Kein Varus pflanzt" u. s. w. Und gleich nebenan: Velox amoenum saepe Lucretilem mutat Lycaeo Faunus: nach N.: „den schnellen Lucretilis vertauscht" u. s. w. Dies mag genügen.

Wir verzichten auf weitere Einzelheiten, deren noch sehr viele zu erwähnen wären. Sind sämtliche Endungen ohne Belang, wie N. nicht müde wird zu versichern, dann ist allerdings das Raten des Inhalts aus den Wortbedeutungen heraus die Hauptaufgabe des Gymnasiasten. Also gerade das, wogegen um der strengen Geisteszucht willen jeder zielbewußte Lehrer ankämpft, wird zur Hauptsache gemacht, und das stetige aus den gegebenen Merkmalen heraus erarbeitete Verstehen und Entwickeln des Inhalts ist überflüssig. Selbstverständlich ergiebt sich für N. von diesem Standpunkt aus Verwerfung aller Uebersetzungsübungen in die fremde Sprache, die er bei toten Sprachen sogar für völlig unmöglich erklärt; und als letztes Ziel der Arbeit erscheint schließlich die Verwerfung des Gymnasiums und Empfehlung des Reformgymnasiums mit moderner Fremdsprache von Quarta, Latein von Untertertia und Griechisch von Untersekunda ab. Aber „jeder Sprachunterricht ist als unnatürlich zu verwerfen, der von der Auffassung ausgeht, daß die Wortformen an sich etwas bedeuten, oder der dem Lernenden diese Vorstellung auch nur nahelegt" (!).

N. glaubt mit seinen Ausführungen den Angreifern des Gymnasiums erst eine richtige Begründung ihres Standpunktes geliefert zu haben. Wir glauben nicht, daß auch nur die Angreifer diese Auffassung teilen werden.

Lörrach. Julius Keller.

Zum deutschen Unterricht.

Schulausgaben der deutschen Klassiker sind heute schon zahlreicher als die der antiken, und man mag der Konkurrenz auf diesem Gebiete sich freuen, da manche treffliche Arbeit dieser Gelegenheit zu danken ist. Es ist andererseits freilich nicht zu leugnen, daß die Eile, mit der die Ausgaben auf den Markt gebracht werden sollten, auch manche Fabrikware zu Tage gefördert hat. Auch das wird eine erfreuliche Wirkung des Wettkampfs sein, daß die billigen Ausgaben unserer Klassiker hoffentlich allmählich dasselbe im Papier und Druck leisten, was so erfreulich für die Griechen und Römer erreicht ist. Es wäre sehr hübsch, wenn der Patriotismus auch dieser Seite sich zuwenden wollte.

Die **Freytag**'schen Schulausgaben gehören zu denen, die mehr und mehr ein gefälliges Gewand bekommen haben. Daß sie auch inhaltlich Vortreffliches leisten, davon giebt uns das vorliegende Bändchen **„Goethes Gedankenlyrik"** von **A. Mathias** (80 Pfg.) eine erfreuende Probe. Eine interessante Einleitung führt in den Begriff der Lyrik ein, in der die Betrachtung vorwaltet. Statt allegorischer Poesie würde ich vorschlagen symbolische zu setzen: bei jener ist das Erste der Verstandesbegriff, für den die Phantasie nachträglich einen Körper schaffen soll, dem man meist noch die Rippen des Skeletts nachzählen kann; bei dieser denkt von vornherein die Phantasie in Bildern, dem über die Welt oder das eigene Leben nachsinnenden Gemüt tauchen in lebhafter Erregung solche Bilder auf, in denen der Gedanke seinen Ausdruck findet. In einer bestimmten Situation erscheinen Goethen als Gegenbild für seine Zustände die Scenen der „Seefahrt", sie schildernd schildert er zugleich seine inneren Bewegungen — ohne die Zwischenkunft einer abstrakten Gedankenarbeit. Alle Leidenschaft arbeitet so. — Bei einer Auslese von Goethes Gedichten wird gewiß jeder etwas vermissen; genug, wenn eine solche Uebersicht den Durst nach der ganzen Schöpfung erregt. Es ist recht dankenswert, daß Mathias für eine solche Arbeit Zeit gefunden hat.

Die **Cotta**'sche Buchhandlung hat mit ihrer Handbibliothek ein erfreuliches Unternehmen begonnen, das zu billigen Preisen (Emilia Galotti z. B. zu 20 Pfg.) besser ausgestattete Ausgaben liefern wird als Reclam u. a. Bisher sind 40 Nummern erschienen; die uns vorliegenden Bändchen rechtfertigen das Versprechen der Firma. Besonders erfreulich ist, daß Anastasius Grüns künstlerisch bedeutende Biographie **Lenaus**, vermehrt durch eine gute Auswahl von Briefen des unglücklichen Dichters, in einem bequemen Bande zu haben ist (50 Pf. S. 195).

Der Verlag von Heinrich **Bredt** in Leipzig giebt jetzt heraus „Die deutschen Klassiker, erläutert und gewürdigt für höhere Lehranstalten, sowie zum Selbststudium" von **E. Kuenen, M. Evers** u. a. Der Druck der Texte hat scharfe, aber nach meinem Gefühl zu kleine Lettern. Die Erläuterungen wollen, etwa in der Anlage Düntzers, Geschmackvolleres bieten. Die Bearbeitung der **Nibelungen** (2. Aufl. von Hans **Vollmer**)

ist eine gediegene, die bequem über die wichtigsten Fragen aufklärt, aber in Erzählung und Charakteristik gut von den älteren hervorragenden Darstellern etwas mehr hätte herübernehmen können. Die Erläuterung von Schillers **Braut von Messina** (v. Rud. **Peters**) behandelt verständnisvoll die an sie geknüpften Kontroversen, sie folgt mit gutem Grund nicht der einseitigen Auffassung des sonst so prachtvoll frischen und tiefgründigen Karl Weitbrecht in der Verwerfung der Schicksalsidee, ist aber hier und da noch zu sehr im Banne früherer Ansichten, deren gelehrte Kenntnis überall hervortritt. So halte ich die von Peters acceptierte Meinung, „Die Alten entdeckten das Schicksal über dem Menschen, Shakespeare entdeckte es im Menschen u. s. w." nicht für zutreffend, wie z. B. Richard III. uns klar belehren kann, daß Shakespeare hier durchaus das Hineingreifen einer großen Schicksalsgewalt in den Verlauf des Menschenlebens anerkennt, die allerdings nicht bloß in der äußeren Fügung der Ereignisse sich zeigt. Diese Tragödie hat übrigens auch sonst manche Parallele mit der Komposition der antiken.

Ein ansprechendes Aeußere haben auch die **Aschendorff**'schen Ausgaben für den deutschen Unterricht. Die Einleitungen haben bei den Dramen die Aufgabe, über den Dichter, die Entstehung seines Werkes, über den geschichtlichen Stoff und seine Verarbeitung knappe Mitteilungen zu machen, während ein Anhang gedrängte Notizen über das Historische, eine schematische Uebersicht über den Bau des Dramas nach dem Muster Unbescheid, Winke zur Charakteristik der Hauptpersonen und allerlei Themata bringt, die jetzt meist auch in den Schröder'schen Sammlungen zu lesen sind. Die Bearbeitungen haben verschiedenen Wert, vortrefflich ist z. B. die Einleitung zu Ernst von Schwaben. Die zu Maria Stuart befleißigt sich offenbar der Objektivität, ist aber in der Hervorhebung der leitenden Gesichtspunkte in den politischen Kämpfen nicht recht glücklich und in den Einzelheiten nicht zuverlässig. Bei dem Prinzen von Homburg wäre ein Hinweis darauf, daß 1812 York sich in derselben Zwangslage befand, die Kottwig so beredt schildert, angemessen gewesen; bei der Litteratur vermisse ich den Aufsatz von Treitschke, der auch die Eichendorffsche Darstellung weit übertrifft, und Erdmannsdörffers Schriften über den Großen Kurfürsten (außer der deutschen Geschichte die lebensvolle Biographie im Neuen Plutarch).

Kleine Hefte „zum deutschen Unterricht" läßt Emil Grosse (Königsberg) bei Weidmann erscheinen (je 50 Pfg.), die zusammen eine Art von beweglichem Lesebuch für die Schüler der obersten Klassen geben sollen. Er giebt z. B. die Abhandlung Wilhelms von Humboldt über Schiller und den Gang seiner Entwickelung, wozu treffende Erläuterungen durch Stellen aus Schillers Schriften gefügt sind, oder er erklärt von **Goethe** „das Göttliche" und den „Dauer im Wechsel" und bietet dabei eine geistvolle Laienpredigt über Goethes Weltansicht, Worte eines vielbelesenen, vornehm denkenden Mannes, die man gerne liest. Abhandlungen von Goethe, wie die über Winckelmann, die Besprechungen des Laokoon, des Abendmahls von Leonardo und des Judenkirchhofs von Ruysdael, oder einzelne Stücke der Romantiker ließen sich gut in dieser Weise anreihen und würden gewiß manchen Schüler anreizen, sich weiter in die Gedankenwelt unserer großen Denker zu vertiefen.

Kiy Victor, Abriß der deutschen **Litteraturgeschichte** von den ältesten Zeiten bis zu Goethes Tode (Hannover 1902. Mk. 1.50), hat einen frischen Zug anregender Erzählung und sucht auch den inneren Zusammenhang der Perioden klarzulegen, ist aber unsicher in der Auswahl und bringt noch viel Unfertiges in der Auffassung und Beurteilung der Dichter und ihrer Werke. In der Anordnung folgt bei ihm Lessing erst auf Wieland und erst auf Lessing Winckelmann. Zu dem Kreise, der sich in Straßburg an Goethe anschloß, zählt K. auch Herder. Erst nach den Originalgenies (Lenz, Klinger, Wagner) werden sodann Herder und weiter Goethe behandelt. Die Urteile z. B. über Gellert, über Friedrich des Großen Einfluß auf unsere Litteratur bedürfen starker Aenderung. Daß Grillparzer noch immer als Dichter der Ahnfrau seine Stellung in der Litteraturgeschichte erhält, und daß sein König Ottokar gar nicht erwähnt wird, ist schwer begreiflich. Für das Verständnis der Schüler sind u. E. auch die überschwenglichen Wendungen, die öfter aus Gottschalls Dithyrambenstil herübergenommen sind, wenig geeignet. Hier und da stört eine Art der patriotischen Tendenz, die den Thatsachen nicht völlig gerecht wird; der Schluß über die neueste Zeit wäre besser ganz fortgefallen.

Für die Behandlung des **deutschen Aufsatzes** in den mittleren Klassen der höheren Lehranstalten liegt vor: **K. Dorenwell** 2. Teil. 5. verb. Aufl. Hannover, C. Meyer. 1902. Mk. 4. Das Buch behandelt über 300 Themata, die an Sage und Geschichte, die Natur- und Erdkunde, die Lektüre (Balladen und Epos), an eigne Erlebnisse und Beobachtungen in Natur und Menschenwelt sich anschließen. Das Buch bietet manches Brauchbare und Tüchtige, ist nur bisweilen altfränkisch und schablonenhaft. — **G. Mosengel**, Deutsche Aufsätze für die Mittelstufe höherer Lehranstalten (Teubner 1901), behandelt nur deutschen Lesestoff und giebt vielfach ansprechende Gliederungen und Ausführungen. Wenn die Jungfrau von Orleans, der Götz, Hermann und Dorothea, Minna von Barnhelm

bereits in Untersekunda durchgenommen werden, was ich nicht für zweckmäßig halte, so sollte doch die Behandlung eine andere sein als hier. Für die ästhetische Betrachtung, z. B. episodischer Figuren, wie Riccaut, hat der Untersekundaner im Durchschnitt noch kein Organ, die Frage, ob der Götz volkstümlich sei, geht über seinen Horizont; das Zeitgemälde im Götz kann er noch nicht prüfen, und die lebendige Erfassung eines Charakters aus seinem Grundwesen wird ihm nicht recht gelingen. In Bezug auf Götz hat der Verf. selbst geirrt: so einfach liegt die Sache nicht, daß den Helden ein dunkler Schatten träfe, nur weil er die Führung der Bauern übernimmt. F. Rösiger.

Aesthetische Erklärung Shakespearischer Dramen von Dr. Martin Wohlrab. 1. Band Hamlet. 2. Band Coriolan. Berlin-Dresden-Leipzig, L. Ehlermann. 1902. zu Mk. 1.50, geb. Mk. 2.—.

Wir dürfen nicht versäumen, auch unsere Leser auf dieses Unternehmen aufmerksam zu machen, für dessen kundige und gewissenhafte Ausführung der Name des Verfassers bürgt. Für unsere Schulen wird es unmittelbar nicht nützlich gemacht werden können, wenigstens wollen wir, abgesehen vom Macbeth, der durch Schillers Uebersetzung gewissermaßen ein integrierender Bestandteil unserer deutschen Litteratur geworden ist, auf unsern Gymnasien von der Lektüre von Uebersetzungen Shakespearischer Dramen nichts wissen, die doch nur auf Kosten unserer eigenen klassischen Werke geschehen könnte. Um so mehr müssen wir wünschen, daß unsere Schüler für sich Shakespeare aufsuchen und die Lust und die Anfänge solchen Studiums schon auf die Universität mitbringen. Die beiden Bändchen scheinen uns zu diesem Zweck, strebsamen Schülern den richtigen Weg zu weisen, wohlgeeignet, sehr viel besser als z. B. in meiner Jugendzeit das Werk von Gervinus es that, das an Stelle einer gesunden Verehrung des großen Dichters durch seine maßlosen Uebertreibungen eine Art Rausch erzeugte zum Schaden Goethes und Schillers, und uns aufreden wollte, daß der Hamlet Goethes Faust oder die Königsdramen Schillers Wallenstein und Tell an Bedeutung erreichten oder selbst überragten. Von diesem Ueberschwang sind diese beiden Bändchen durchaus frei und geben, indem sie den Dramen Scene um Scene in ruhiger, aber warmer und verständnisvoller Darlegung folgen, für das angehende Studium Shakespeares die richtige Hilfe. Sie wird sich besonders beim Hamlet bewähren, wo der Verfasser mit seiner Weise besonnen abwägenden Referierens uns besser das Richtige zu treffen scheint, als, soweit wir sie kennen, die ungeheure Litteratur von Aufsätzen und Büchern, die sich über dieser Dichtung angehäuft hat und die nach etwas sucht, wonach man zeitlebens vergebens suchen wird: aus dem einfachen Grund, weil es der Dichter gar nicht hineingetan hat. Die Methode Wohlrabs ist gesund, und wir haben sie auch bei deutschen und griechischen dramatischen Werken empfohlen: die Dinge und die Menschen aufzufassen und zu erklären, als wenn sie wirklich geschehen wären und gelebt hätten. Diese realistische Methode führt am sichersten zum Verständnis des Ideals.

Bonn. O. Jäger.

Zum Geschichtsunterricht.

Die neue Ausgabe der Lehrpläne und Lehraufgaben für die höheren Schulen in Preußen v. J. 1902 fordert für den Geschichtsunterricht von Quarta bis Oberprima einen „Kanon der einzuprägenden Jahreszahlen, besonders auch als Grundlage bei Wiederholungen zu gebrauchen"; gewiß eine sehr zweckmäßige Bestimmung, um eine feste und klare Uebersicht über den gesamten geschichtlichen Stoff zu erreichen. Diese Verordnung hat eine Anzahl Wiederholungstabellen hervorgerufen, die manche interessante Unterschiede aufweisen. Das **Hallische Stadtgymnasium** hat einen Kanon der Jahreszahlen, der in einem Anhang auch auf den Religionsunterricht Rücksicht nimmt, erscheinen lassen (39 S. Halle. Fr. Starcke), worin der Stoff nach Klassen und Quartalen gesondert ist, eine Anordnung, die allerdings sachlich minder zweckmäßig scheint, weil sie manchmal Zusammengehöriges trennen oder wiederholen muß. Der Kanon giebt u. E. etwas zu viele Zahlen, obgleich fast nur die Regierungsdaten der Herrscher, Schlachten, Friedensschlüsse, und scheint uns andererseits zu sparsam in der Angabe des eigentlichen Inhalts der Ereignisse, z. B. heißt es „1529 Zweiter Reichstag zu Speier" ohne den Zusatz „Protestanten" o. ä. Solche Zusätze sind eine recht erwünschte Hilfe für das Gedächtnis. — Am reichlichsten bietet derartiges Harry **Brettschneider** (Wiederholungstabellen. Halle a. S., Waisenhausbuchhandlung, 38 S.), der im Anschluß an sein Hilfsbuch und die dort gegebenen Tabellen den Entwicklungsgang der Ereignisse kurz skizziert: z. B. „1579 Utrechter Union der 7 nördlichen Provinzen. Aufschwung der Niederlande. Niederländisches Kolonialreich. Die Niederlande werden erste Seemacht." Oder es werden neun Ursachen der französischen Revolution aufgezählt. Ob diese Vermischung der beiden Aufgaben, mit den Zahlen Hauptrichtpunkte durch die Geschichtsmassen zu geben, und

in einer Art Disposition den Verlauf der Dinge zu zeichnen, zweckmäßig ist, wird die Praxis entscheiden. Uebrigens hat Verfasser auch durch allerhand Vorteile des Drucks dem Gedächtnis Stützen gegeben. — **Fr. Neubauer** (Kanon geschichtlicher Jahreszahlen, 30 S., Halle, Waisenhaus) giebt in der Regel zu den Zahlen nur die nötigen Angaben, doch ohne die magere Kürze der ersten Tabellen, und skizziert zum Teil auch den Gang der Ereignisse, ohne indes so ausführlich zu werden wie Brettschneider. — **K. Schenk** und **E. Wolff** (Kanon der einzuprägenden Jahreszahlen, Teubner, 45 S., 1901) ziehen das kulturgeschichtliche Moment, das sie stark betonen, mit hinein, wodurch ihre Darstellung etwas Buntscheckiges bekommt. 1517 erwähnen sie „Luthers Thesen, Aegypten türkisch, Niedergang der italienischen Seestaaten wie der Hansa, Veränderte Richtung des Seehandels, Melanchthon in Wittenberg;" 1549 das Interim, die eigentliche Renaissancezeit in Deutschland und die ersten „Gutschen". Die Dichter und Künstler werden nach ihrem Todesjahre angeführt, was Sonderbarkeiten im Gefolge hat; sie sollten nach ihrer Akme gruppiert werden: Raffael gehört zu Leo X., Michel Angelo zu Julius II. Für die moderne Zeit schiene es mir zweckmäßig, synchronistische Tabellen anzufertigen, die das Zusammenwirken der Ereignisse auf verschiedenen Schauplätzen hervortreten lassen, z. B. 1567 Alba in Brüssel, 1570 Gegenreformation in Fulda, Mainz, 1572 Bluthochzeit in Paris u. s. w. oder 1649 Fronde und Tod Karls I. in England, 1707 Malplaquet und Pultawa. Auf diesem Wege läßt sich auch das störende Aneinanderreihen ganz disparater Geschehnisse vermeiden.

Der bekannte Geschichtsauszug von **Karl Ploetz** (Berlin 1902. G. Ploetz, geb. 3 Mk.) ist in 13. Auflage erschienen, behauptet sich also als bequemes Nachschlagebuch und wegen seiner im ganzen zweckmäßigen und reichhaltigen Auswahl der Thatsachen und seiner Uebersichtlichkeit in der Gunst des studierenden Publikums. Die Auflage ist eine verbesserte, und bei der Schwierigkeit, mit dem kürzesten Ausdrucke auch immer das Treffendste zu sagen, sind Besserungen auch fernerhin nötig. Man kann z. B. nicht behaupten, daß Platon die Lehre des Sokrates nur weitergebildet habe, darf das Merkantilsystem nicht nur erläutern durch Schutzzölle und Anlage von Verkehrswegen, als Anlaß des Krieges von 1672 die Handelsrivalität, die wohl das Wichtigste war, nicht beiseite lassen, oder von Cromwells Regierung nur sagen, sie habe die Ordnung im Innern aufrechterhalten u. s. w.

Giese, A. Kleine Staatskunde (Lpz., Voigtländer, Mk. 0.50, 40 S.) hat eine allgemeine Geschichtskunde vorausgeschickt, die eine Art Philosophie der Geschichte bieten will, aber doch auf beschränktem Raume zu sehr in das Schematische geraten ist. An sich ist es die Aufgabe des Unterrichts, die von G. aufgestellten Entwickelungsreihen finden zu lassen, freilich nicht etwa neunerlei Kriege aufzuzählen, sondern nach den Perioden die wechselnden Zwecke der Kriege einmal festzustellen. Ganz praktisch ist die kurze Uebersicht über die notwendigsten Begriffe einer deutschen Bürgerkunde und allgemeiner politischer und nationalökonomischer Vorgänge; es ist gewiß gut, den Schülern eine — vielleicht etwas ausführlichere — Darstellung dieses Gebiets in die Hand zu geben.

Bär, Adolf (Seminarlehrer in Weimar), Wirtschaftsgeschichte und Wirtschaftslehre in der Schule. Gotha. Thienemann 1902. 188 S. Mk 3. Berechnet mehr auf den Bedarf der Seminare und Volksschulen, giebt das Buch wertvolle didaktische Beiträge für die Eingliederung der wirtschaftlichen Belehrungen in den sonstigen Unterricht. Sehr anziehend sind die Abschnitte über eine Art wirtschaftlicher Heimatkunde, in die der Verfasser manchen hübschen Zug aus dem thüringischen Volksleben eingeflochten hat. Wir möchten wünschen, daß auch für andere Landschaften so lebendig aufgefaßte Bilder gezeichnet würden.

F. Rösiger.

Theodor Lindner, Professor an der Universität Halle, **Geschichtsphilosophie.** Einleitung zu einer Weltgeschichte seit der Völkerwanderung. Stuttgart 1901. J. G. Cotta'sche Buchhandlung Nachf. XII, 206 S. Preis geh. 4 Mk., in Hlbfrz. geb. 5,50 Mk.

Derselbe. **Weltgeschichte seit der Völkerwanderung.** In neun Bänden. Preis jedes Bandes geh. 5,50 Mk., in Leinen geb. 7 Mk., in Hlbfrz. geb. 7 Mk. 50. — 1. Band: Der Ursprung der byzantinischen, islamischen, abendländisch-christlichen, chinesischen und indischen Kultur. 1901. XII, 479 S. — 2. Band: Niedergang der islamischen und der byzantinischen Kultur. Bildung der europäischen Staaten. 1902. X, 508 S.

Um die Anzeige dieser hervorragenden Erscheinung der Geschichtswissenschaft nicht noch länger zu verschieben, müssen wir uns vorläufig begnügen, auf ihre Absicht hinzuweisen. Bei den späteren Bänden hoffen wir, das hier Versäumte nachholen zu können.

Die Geschichtsphilosophie will zusammenhängend und einheitlich des Verfassers Auffassung von der Geschichte vortragen, nicht alle Fragen dieser Wissenschaft und sie selbst vollständig behandeln. Jenes geschieht in

folgenden Abschnitten: Die Beharrung. Die Veränderung. Die Ideen, ihr Ursprung und ihre Bewegung. Die Masse. Die Individuen; große Männer. Völker und Nationen. Die drei großen Völkergruppen (die mongolische, semitische und indogermanische). Die Lebensbethätigungen. Die angebliche Gesetzmäßigkeit des geschichtl. Verlaufes. Die Ursachen und die Weise der Entwickelung. — Das Entstehen der Verschiedenheit bei gleichen Ursachen ist dem Verfasser das eigentliche Problem. Geschichte ist ihm das Verhältnis von Beharrung und Veränderung. Die Geschichtsschreibung werde soweit möglich objektiv, wenn sie nur die Veränderung und ihre Gründe, nur Ursache und Wirkung aufweise.

In seiner geschichtlichen Darstellung ist es dem Verf. um den großen Zusammenhang zu thun. Der Erkenntnis desselben soll alle Einzelforschung dienen. Durch Erforschung, Prüfung der Vergangenheit, die in unsrem gegenwärtigen Sein als ihrem Produkte fortexistiert, soll eine Anschauung vom Weltlauf, in dem wir stehen, errungen werden. Die Wissenschaft soll so letztlich dem Leben dienen. — Deshalb beginnt das Werk auch erst mit der Völkerwanderung, da nach des Verfassers Erkenntnis die alte Welt zwar Urheberin und erste Trägerin einer als allgemein menschlich zu bezeichnenden Kultur war, aber doch ein scharfer Riß die ersten Entwicklungsphasen zu unserm gegenwärtigen geschichtlichen Sein von dieser alten Welt in ihrem eigentlichen Wesen trennt. „Nicht das Altertum, wie es wurde und war, sondern lediglich das erhalten gebliebene Ergebnis, und auch dieses in der Auffassung der späteren Zeiten, ist von weiterbildender Kraft gewesen." — Die Formulierung der Aufgabe der Weltgeschichte, eine Geschichte der gesamten Menschheit zu geben, weist der Verf. ab. Sein Werk steht also in dieser Beziehung auf einem dem Helmoltschen entgegengesetzten Standpunkt.

Nicht allein für Gelehrte sondern überhaupt für (wirklich) Gebildete schreibt Prof. Lindner. Die z. T. mit Erläuterungen versehenen Litteratur-Angaben (Band I: 14 S., Bd. II: 17 S.) lassen das B. insbesondere auch für Studierende und Lehrende geeignet erscheinen. Jeder Band weist ein reiches Personen- und Ortsverzeichnis (I: 13, II: 25 S.) auf. Die Schilderung ist lebendig anschaulich, die Sprache fließend, durch treffende Bilder geziert. Im Wortschatz finden wir wiederholt Neubildungen (oder sollten es Auffrischungen alter Wörter sein?). Die Ausstattung ist in jeder Beziehung des altbewährten Verlagshauses würdig bei niederem Preise. — Band III und IV sollen bis in die Mitte des 16. Jahrhunderts führen, sodaß die größere Hälfte des Werkes der neueren Geschichte vorbehalten bleibt.

Möchte das anziehende und anregende Werk, gewissermaßen das Ergebnis der Lebensarbeit des Verfassers, in der Hand unsrer Lehrer auch der Belebung des Geschichtsunterrichts dienen. Für reifere Schüler der obersten Klassen wird jedenfalls die geschichtliche Darstellung verständlich sein. E.

Großherzog Friedrich von Baden als Landesherr und deutscher Fürst von **Alfred Dove.** Heidelberg 1902. Karl Winters Universitätsbuchhandlung.

Wir verdanken diese wertvolle Schrift zunächst der Anregung eines (deutsch-)russischen Verehrers des Großherzogs, der einen wissenschaftlich begründeten Abriß der Regierung Friedrichs von Baden wünschte und die Mittel dazu der Großherzoglichen Regierung zur Verfügung stellte, von der das 50jährige Regierungsjubiläum des Fürsten als passendste Zeit der Veröffentlichung und Alfred Dove als der geeignete Historiker für die Aufgabe erachtet wurde. Dove hat diese Wahl in der vorliegenden nach Form und Inhalt gleich gediegenen Arbeit glänzend gerechtfertigt, und wir müssen sie den Geschichtslehrern und den Verwaltern der Schülerbibliotheken unserer höheren Schulen sowie deren Primanern auf das allerdringendste empfehlen. Nach einer kurzen Uebersicht über die Geschichte des badischen Landes, namentlich der gesegneten Regierung Karl Friedrichs in der schwersten Zeit unserer Nation verfolgen wir die Geschichte unseres Vaterlands im vorigen Jahrhundert projiciert auf die badische Landesgeschichte und die Lebensgeschichte einer fürstlichen Persönlichkeit von reicher Begabung, reinem Wollen und einer staatsmännischen Einsicht, die von einer hohen vaterländischen Gesinnung getragen und geleitet in der ereignisvollen Zeit von 1852 bis heute sich zum Heile des badischen Landes und unserer gesamten Nation bewährt hat. Wie arm waren wir jetzt alt Gewordenen an vaterländischen Gütern und wie reich sind wir geworden! und welche schöne Aufgabe wird es einmal sein, in einer Reihe plutarchischer βίοι παράλληλοι — Wilhelm I. und Friedrich von Baden, Freiherr vom Stein und Bismarck, Moltke und Roon u. s. w. — der Nation und ihrer Jugend die Männer zu schildern, deren die Vorsehung sich bedient hat, um unsere Nation aus der confusio divinitus conservata zu einem neuen staatlichen Dasein zu erheben: um so schöner, als der künftige Historiker, der uns diesen deutschen Plutarch schaffen soll, nur wahr zu sein braucht, und die Quellen reichlich und auch trotz der Parteikämpfe der entscheidenden Jahre doch verhältnismäßig rein fließen. Und hier, in dieser Schrift von 196 Seiten, haben wir nicht etwa blos eine Vorarbeit, sondern schon ein farbiges Gemälde aus dieser künftigen Nationalgalerie vor uns, das unsere ältere Generation, die einen großen Teil des hier Erzählten mit-

erlebt und miterlitten hat, mit einer Empfindung betrachten wird, die wir versucht sind als Andacht zu bezeichnen. Dies um so mehr, als der Verfasser ohne rhetorische Kunstmittel durch die Beredsamkeit der Ereignisse zu uns spricht, das erwünschteste Lob für eine historische Darstellung. In diesem Zusammenhang möchten wir aber unsere jüngeren Leser auch auf eine andere Schrift oder Rede

Wilhelm I., Rede bei der Enthüllung des Kaiserdenkmals zu Heidelberg am 5. Dezember 1901, gehalten von **Erich Marcks** (Heidelberg, Karl Winters Universitätsbuchhandlung, 60 Pfg.)

hinweisen, wo sie den rhetorischen Schwung nicht vermissen werden. Einem Plinius würde hier freilich der Trajan nicht fehlen, aber wir haben hier nicht die Rhetorik des Panegyrikers, sondern warme und ächte Begeisterung, wie sie bei solchem Anlaß der Betrachtung eines der wunderbarsten Regentenleben, von denen die Geschichte meldet, dessen Eigentümlichkeit und Bedeutung Erich Marcks selbst in seinem Buche „Wilhelm I." uns so klar und verständnisvoll dargelegt hat, entströmt. Diese Rede geht daher über ihren nächsten Anlaß weit hinaus und wird die weihevolle Stimmung jener Stunde der Enthüllung des Heidelberger Denkmals auch bei denen hervorrufen, die sie nicht haben hören können, aber lesen dürfen.

Bonn. O. Jäger.

D. Bernhard **Rogge**, Kgl. Hofprediger in Potsdam, **Das Buch von den preußischen Königen.** 3. vermehrte Auflage. Mit 9 Brustbildern. Hannover. Verlag von Carl Meyer (Gustav Prior). 1900. XII, 624 S. Preis: geh. Mk. 8.—, geb. Mk. 10.—.

Die erste Auflage vorliegenden Buches erschien 1890. Für die neueste 3. Auflage war eine Berichtigung der noch in der 2. enthaltenen Irrtümer bei eiliger Vorbereitung nicht möglich, was uns detaillierter Sachkritik überhebt. Die Sprache ist flüssig, die Schilderung lebendig und anschaulich. Beglaubigte Anekdoten sind stellenweise eingeflochten. — Die Jugend wird das Buch gern lesen, ebenso Erwachsene, die nicht gerade eine geistvolle und tief in das geschichtliche Werden eindringende Darstellung verlangen. Jede Biographie ist in sich geschlossen. Ermüdend wirkt z. T. die überreiche Anführung von Namen von Fürstlichkeiten, Offizieren 2c. Hierin scheint eine Schwäche des Verfassers zutage zu treten, um derentwillen wir sein Werk trotz schöner Vorzüge nicht als „das Ideal eines Lehrbuches" bezeichnen möchten: ein gewisser Byzantinismus, wie er z. B. im Vorwort der neuen Auflage zutage tritt, wo es heißt „daß bei der umfassenden Thätigkeit des (jetzigen) Kaisers nur die wichtigsten Ereignisse und Vorkommnisse aus den seit dem Erscheinen der 2. Auflage verflossenen Jahren hervorgehoben werden konnten", wenn der Preis nicht gesteigert werden sollte. Und dabei entfallen doch auf Wilhelm II. schon 116 Seiten gegenüber 86 für Wilhelm I. und 80 für Friedrich II. — Die Ausstattung des vorliegenden gehefteten Exemplars ist gut, auch die Bilder der preußischen Könige sind es.

E.

Wilhelm Baur, Das Leben des **Freiherrn vom Stein.** 4. verbesserte Auflage. Mit dem Bildnis Steins. Berlin. Reuther & Reichard. 1895. VI, 327 S. Preis geb. Mk. 2.70.

Dieses von dem in krchlichen Kreisen wie durch patriotische Schriftstellerei weitbekannten, gelehrten ehemaligen Generalsuperintendenten der Rheinprovinz D. Baur besonders aufgrund von G. H. Pertz' Biographie verfaßte Lebensbild verdient thatsächlich das leider manchmal mißbrauchte Empfehlungswort: es sollte in keiner Schüler-Bibliothek für obere Klassen fehlen. Neben der mächtigen Gestalt Bismarcks, der das neue deutsche Reich gründete, soll unsere heranwachsende deutsche Jugend auch seinen großen, in manchem vielleicht sogar größeren Vorgänger, „des deutschen Volkes Edelstein", wie er auch genannt wurde, kennen lernen; und das ermöglicht dies vorzügliche, bereits in 4. Auflage erschienene Buch, das in jeder Beziehung preiswert zu nennen ist.

E.

Varenius, Otto, Gustav Adolfs schwedischer Nationalstaat. Uebers. von Arnheim. Leipzig. Teubner 1901.

Nicht die von G. Adolf begründete Großmachtstellung Schwedens, sein Kampf gegen die Universalmonarchie der Habsburger ist Gegenstand dieser Rede des Upsaler Professors, sondern die Schöpfung des großen Königs, durch die Schweden gleichsam ein einziger Mann wurde. Die Bildung eines tüchtigen Beamtenstandes aus dem Adel, die Sicherung der Justiz gegen Willkür, die merkantilistischen Bestrebungen, die Arbeit für das Heer werden behandelt; vor allem aber das eine betont: während sonst der Absolutismus, mit dem Papsttum im Bunde, seine freiheitfeindlichen Ordnungen schuf, entstand hier ein nationales Königtum, das der Volksfreiheit Platz ließ und die Selbstverwaltung zur staatlichen Arbeit heranzog, eine Staatsform, die allen Volksschichten gerecht ward. Man liest mit Interesse die wenn auch knappen Darlegungen, die zu einem Vergleich auffordern mit der staatsmännischen Arbeit, die fast gleichzeitig Richelieu vollzog.

F. Rösiger.

Von der in Heft I S. 52 dieses Jahrgangs bereits angezeigten **Neuen, neunten Lieferungs-Ausgabe von Stielers Handatlas** (100 Karten in Kupferstich), herausgegeben von Justus Perthes' Geographischer Anstalt in Gotha) gingen uns seither weiter Lieferung 3 bis 10, jede zu 2 Karten und zum Preis von 60 Pfg., zu. Jede neue Lieferung bringt nicht allein dem Freunde der Länderkunde, sondern auch dem, der künstlerisch eine kartographische Darstellung zu würdigen weiß, neuen Genuß. — Das Beispiel eines wirklich schönen Kartenbildes bietet z. B. die Darstellung der Alpenländer von Scherrer und Habenicht, die durch das Blatt Schweiz nun abgeschlossen ist. Wie trotz der Fülle der Angaben doch Uebersichtlichkeit gewahrt blieb, zeigen Niederlande, Belgien und Luxemburg von Scherrer, auch Vorder-Indien von Domann, das auf den ersten Blick infolge teilweisen Flächenkolorits etwas schwer wirkt, und Schottland von Koffmahn. Erfreulich durch geschickte Anordnung ist das Blatt Südsee-Inseln von Dr. Haack. Von demselben rühren die drei Blätter der vierblättrigen Karte Australiens her, die weder in früheren Ausgaben noch in andern großen deutschen Handatlanten ihresgleichen hat. Die mehrblättrigen Länderdarstellungen in untereinander leicht vergleichbaren Maßstäben sind ja überhaupt ein Vorzug des „Großen Stieler“. Karten, an denen wir den hervorragenden wissenschaftlichen Wert des Werkes erkennen, sind ferner auch Inner-Asien von Domann, Ost-Kanada und Arabien von Habenicht und Ostindische Inseln von Barich. Aktuelle Bedeutung haben zwei Karten von demselben: Iran und Turan, wo wir die fast zur Berührung gewordene Annäherung Rußlands an Indien mit Augen schauen, und Westindien, auf der wir in einem Nebenkärtchen neben der erfreulichen Hauptkarte ein recht genaues Bild von Martinique vor dem letzten Ausbruch des Mont Pelée erhalten. — Alles in allem: bedürfte der „Große Stieler“ noch einer Empfehlung, diese ersten Lieferungen selbst wären die beste. E.

Zeitgenössische Kunstblätter. Volkstümliche Ausgabe moderner Werke der deutschen Griffelkunst. Blattgröße 50:40 cm. Preis je 2 Mk. Kunst-Verlag von Breitkopf & Härtel in Leipzig.

Nachdem wir im III. Heft des Jahrgangs (S. 150 f.) über den Kunsterziehungstag in Dresden Nachricht gegeben, haben wir uns gern erboten eine Anzahl der obigen Kunstblätter, von denen bisher 100 erschienen, zu besprechen. Die uns vorliegenden sind in ein- oder mehrfarbiger Lithographie ausgeführt. Neben den feinen, anziehenden Blättern von Mathäus Schiestl: „Bergkönig“ und „Einsiedler“ und von Hans Thoma: „Sämann“, „Sorrent“, „Morgagno“ und „Monte Baldo“, müssen wir insbesondere hier als neuesten Beitrag zur Kunst im Leben des Kindes die „Kinder-Serie“ (Serie X) nennen. Sie enthält 10 Blatt, von Hans Thoma (1), Otto Ubbelohde (2), H. Vogeler-W. (1), Otto H. Engel (1), H. v. Volkmann (1), Franz Hein (1), Otto Fikentscher (1), Erich Kuithan (1), M. Schiestl (1). Noch vor dem nahenden Weihnachtsfeste wollen wir heute Lehrer und Eltern auf dieses Unternehmen aufmerksam machen. Ehe wir uns aber des näheren darüber äußern, beabsichtigen wir selbst den Eindruck der Blätter auf Kinder zu beobachten. Im Voraus nur die eine Bemerkung, daß wir vermuten, einige nicht der Kinderserie angehörende Blätter werden größeren Eindruck bei Kindern machen, mehr ihre Phantasie anregen, als einzelne, die der Serie angehören. Vor allem scheinen uns dazu Schiestls und Thomas Bilder, auch die von Fikentscher und H. v. Volkmann geeignet. Der Verlagshandlung aber gebührt aufrichtiger Dank aller Kinderfreunde. Möchten Eltern und Schulen durch Auswahl und Kauf der geeigneten Blätter das Unternehmen qualitativ und finanziell fördern! E.

Dr. Al. **Höfler** und Dr. Ed. **Maiß. Naturlehre für die unteren Klassen der Mittelschulen.** 3. Aufl. Wien 1900. Carl Gerolds S. II u. 194 S. Geb. Mk. 2.60.

Ein methodisch gut angelegtes Lehrbuch, das die Selbstthätigkeit der Schüler in hohem Maße in Anspruch nimmt. Die teils in den Text aufgenommenen, teils anhangsweise zusammengestellten zahlreichen Denkaufgaben sind ein vorzügliches Mittel, die Schüler zur Beobachtung anzuregen und den aufgenommenen Lehrstoff zu vertiefen.

Dr. Ignaz G. **Wallentin. Grundzüge der Naturlehre für die unteren Klassen.** Ausgabe für Gymnasien. 5. Aufl. 1899. VII und 188 S. — Ausgabe für Realschulen. 2. Aufl. 1900. V und 162 S.

Derselbe. **Lehrbuch der Physik für die oberen Klassen.** Ausgabe für Gymnasien. 12. Aufl. 1900. VI und 300 S. — Ausgabe für Realschulen. 9. Aufl. 1900. VI und 279 S. A. Pichlers W. & S. in Wien.

Empfehlenswerte Lehrmittel, die in österreichischen Schulen, deren Lehrplänen sie entsprechen, vielfach eingeführt sind. Die Ausgaben für die Gymnasien unterscheiden sich von den für die Realschulen bestimmten, abgesehen von der Anordnung des physikalischen und kosmographischen Lehrstoffes, durch die Aufnahme eines Abschnittes über die Grundlehren der Chemie. Fzr.

Das humanistische Gymnasium

herausgegeben

von

Oskar Jäger und Gustav Uhlig.

Organ des Gymnasialvereins.

Dreizehnter Jahrgang.

Heidelberg.
Carl Winter's Universitätsbuchhandlung.
1902.

Inhaltsverzeichnis.

Vom Gymnasialverein und seinen Versammlungen.

Von anderen Versammlungen.

Lehrpläne. Schulreform. Verteidigung der humanistischen Schulstudien.

Zu einzelnen Lehrfächern.

Stellung und Bildung der Lehrer. Frühere Pädagogen.

Berechtigungen der Realschulabiturienten. Universitätsstudien.

Bücherbesprechungen.

Mitteilungen.

Verband für Hochschulpädagogik.

Der Gedanke, daß die Pädagogik oder Didaktik der Hochschule einer von dem bisherigen Gebrauch abweichenden Regelung, einer Art von Reform bedürfe, ist in den letzten Jahrzehnten öfter geäußert worden. Zum Ziel hat sich eine solche der obengenannte Verband gesetzt. Ob er den richtigen Weg hierzu eingeschlagen, darüber wird gestritten. Paulsen hat in seinem vortrefflichen Buch über die deutschen Universitäten S. 279 ff. starke Bedenken insbesondere gegen das gewünschte hochschulpädagogische Seminar und die dadurch erstrebte Ergänzung der Vorbildung jedes künftigen Hochschullehrers geäußert. Wir müssen nach unserer Ueberzeugung auch die einheitliche Gestaltung der unteren Kurse alles höheren Schulunterrichts („eine Einheitsschule als Unterbau") ablehnen. Indessen ist unleugbar, daß der Universitätsunterricht sich gegenwärtig in einem Stadium der Wandlung und Entwicklung befindet und daß eifrige Bestrebungen, diese in eine bestimmte Richtung zu leiten, die Aufmerksamkeit auf sich lenken müssen. Deshalb lassen wir hier über die Zwecke des am 17. Juli 1898 gegründeten Verbandes und über die von ihm in diesem Winter veranstalteten Vorträge eine Mitteilung folgen, die uns von Herrn Dr. Hans Schmidkunz, dem durch psychologische Werke und pädagogische Aufsätze wohlbekannten Schriftführer der Vereinigung, freundlichst zugesandt ist.

Die Ziele des Verbandes sind:

A) theoretisch eine zureichende Erkenntnis des gesamten hochschulpädagogischen Gebietes, d. i. des Erziehungs-, Unterrichts- und Schulwesens in allen Veranstaltungen, die der Uebermittelung von Wissenschaften und Künsten als solchen dienen. Hier ist nötig:

1. Historische Erforschung und Darstellung dieses Erziehungs-, Unterrichts- und Schulwesens. Insbesondere soll der bisherigen Universitätsgeschichte einerseits eine Geschichte des Erziehungs- und Lehrverfahrens an den Universitäten, andererseits eine Geschichte der übrigen Hochschulen und ihrer Thätigkeit zur Seite gestellt werden. Dabei ist ein Hauptgewicht auf das Studium der Fortschritte im Ausland zu legen.
2. Systematische Ausbildung der auf die Hochschulen angewandten Pädagogik als einer sowohl von Zwecken und Mitteln als auch von Thatsachen handelnden Wissenschaft. Zur Vorbereitung darauf erscheint als unentbehrlich das Erwecken der Ueberzeugung, daß mit den Methoden der Wissenschaft selber noch nicht die Methoden ihrer Didaktik gegeben sind.
3. Darlegung und Kritik der Unvollkommenheiten im Leben der Hochschulen sowie fortgesetzte Beobachtung aller hochschulpädagogischen Erscheinungen.

B) praktisch auf Grund der so gewonnenen Erkenntnis teilweise eine Weiterentwickelung und teilweise eine Reform der Hochschulen im Sinn des heutigen Standes der Pädagogik. Hier ist nötig:

1. Aufnahme der pädagogischen Wissenschaft überhaupt als eines besonderen Faches an sämtlichen Hochschulen, zumal an den Universitäten, in Gleichberechtigung und gleicher Pflege mit den übrigen Hochschulfächern, unter gebührender Berücksichtigung der Hochschulpädagogik.
2. Befreiung der Hochschulen von jeglicher Störung durch außerpädagogische Einflüsse, insbesondere einerseits durch ein nicht nach hochschulpädagogischen Gesichtspunkten geregeltes Examens- und Berechtigungswesen, andererseits durch irgendwelche Beschränkung der Lehr- und Lernfreiheit.
3. Fortbildung der Hochschulen zu Stätten, an denen:
   a) in gleichmäßiger und innig zusammenhängender Weise die Wissenschaft und Kunst und ihre Didaktik gemeinsam betrieben wird;
   b) in gleichmäßiger und innig zusammenhängender Weise die Uebermittelung des Lehrstoffes sowohl für die Studienzwecke der Praxis wie auch für die der Wissenschaft und Kunst selber stattfindet, also die Heranbildung von Beamten u. s. w. und von Gelehrten und Künstlern gemeinsam betrieben wird;
   c) in gleichmäßiger und innig zusammenhängender Weise sowohl auf die Erkenntnis als auch auf die übrigen Geisteskräfte — und zwar hauptsächlich durch den Gehalt des Lehrstoffes — eingewirkt, also Unterricht und Erziehung gemeinsam betrieben wird.
4. Ausbildung der pädagogischen Kunst an den Hochschulen, insbesondere des eigentlichen Lehrverfahrens (der didaktischen Methode). An Stelle von Lehrweisen, die ein rein passives Verhalten der Zuhörer begünstigen, haben solche zu treten, die mehr auf das selbstthätige Mitarbeiten der Zöglinge abzielen. Die „Vorlesungen" sind als eine spezifisch hochschulmäßige Lehrweise zu bewahren, doch namentlich zu Gunsten eines konversatorischen Lehrbetriebs einzuschränken.

5. Erweckung des Lehrerbewußtseins in jedem Hochschuldozenten; pädagogische Ergänzung der Vorbildung jedes künftigen Hochschullehrers, womöglich in einem eigenen hochschulpädagogischen Seminar; Regelung der Habilitation, des Privatdozententums und der Besetzung der Lehrstühle nach Maßgabe hochschulpädagogischer Grundsätze.
6. Fürsorge für würdige Lebens- und Arbeitsverhältnisse der Hochschüler, u. a. durch Gründung von Studentenheimen, Studienbibliotheken u. s. w.
7. Sachgemäße Vorbildung zur Hochschule. Einheitliche Fassung der gesamten Stufenleiter der Schulen, einerseits nach Grundsätzen der seelischen Entwickelung des Individuums (der „Psychogenesis"), andererseits nach dem eines zweckmäßigen Fortgangs der Erziehungsschulen von allgemeinbildenden zu Berufsvorschulen und Berufsschulen. In diesem Sinne werden für den höheren Unterricht empfohlen: eine „Einheitsschule" als Unterbau und eine Gruppe von Schulen, deren verschiedene Lehrpläne von den verschiedenen Hochschulen zu bestimmen sind, als Oberbau.

Diese zwei Reihen von Forderungen gehen so sehr über das hinaus, was von den Kräften Einzelner zu erwarten ist, daß ohne den Zusammenschluß aller berufenen Kräfte eine auch nur teilweise Erfüllung jener Postulate nicht zu erwarten ist. Die verstreut vorliegenden, über Vermuten reichlichen Materialien müssen gesammelt, ergänzt und verarbeitet, die mehr oder minder latenten Klagen bestimmt formuliert und die nach Hebung der Hochschulverhältnisse drängenden Bestrebungen zusammengefaßt und weitergeführt werden.

In diesem Sinn ist es nötig, für die so auseinandergesetzten *letzten Ziele* durch gemeinsame Thätigkeit die zweckdienlichen *Mittel* anzuwenden. Diese, also zugleich die *nächsten Ziele* sind:

1. Zusammenschluß aller an jenen letzten Zielen Interessierten; Schaffung einer materiellen Grundlage; womöglich Einrichtung einer Zentralstelle.
2. Aufträge zu wissenschaftlichen und praktischen Arbeiten, insbesondere zu akademischer Thätigkeit, auf dem gesamten hier dargelegten Gebiet.
3. Schaffung einer Fachbibliothek und eines Facharchives.
4. Herausgabe einer Fachzeitschrift und sonstiger Veröffentlichungen.
5. Agitation
   a) durch Abhaltung von Vorträgen, Diskussionen, Kongressen u. s. w.;
   b) durch publizistisches Wirken;
   c) durch öffentliche Stellungnahme zu den Zeitereignissen auf dem hochschulpädagogischen Gebiet;
   d) durch jede sonstige auf korporativem und privatem Weg mögliche Thätigkeit.

Obiges Programm ist zuerst 1900 in der Novembernummer des „Pädagogischen Archivs" veröffentlicht. Es will, wie Herr Schmidkunz mitteilt, weder für den Verband, noch für seine Teilnehmer bindend sein, enthält aber thatsächlich die Hauptrichtungen ihres derzeitigen Bestrebens.

Vorträge haben seit dem September gehalten oder werden halten:

Dr. *Schmidkunz* am 20. IX., 15. XI., 13. XII.: Aus der Geschichte der Kunstschulen, I. Tonkunst, II. Bildende Kunst, ältere Zeit, III. Bildende Kunst, neuere Zeit.

Prof. Dr. *Bruno Meyer* am 11. X.: Die Schulung des Auges im kunstwissenschaftlichen Unterricht.

Prof. Dr. med. *Julius Pagel*, Dozent an der Berliner Universität, am 17. I. 1903: Neuerungen im Studium der Medizin.

Reinhold Boeltzig am 14. II.: Der Unterricht in der Bildhauerkunst.

Dr. *Gregor Itelson* am 14. III.: Die wissenschaftsgeschichtliche Bedeutung von Lehrbüchern.

Gerichts-Assessor Dr. *Jacques Stern* am 18. IV.: Der Hochschulunterricht in der Rechtswissenschaft.

Prof. der Theol. D. Dr. *Georg Runze* am 16. V.: Ueber die Grenzen der Lehrfreiheit mit besonderer Berücksichtigung des akademischen Unterrichts.

Prof. Dr. *Alfred Klaar* am 20. VI.: Schwächen des Universitätsunterrichts.

Dr *Wilhelm Stern* am 18. VII.: Methode des Hochschulunterrichts im Vernunftrecht (Rechtsphilosophie).

Zum Besuch der Vortragsabende (im Berliner Rathaus, Saal 109, abends 8 Uhr) ist Jeder, der sich für die Sache interessiert (auch Damen), eingeladen.

Meldungen zur Teilnahme am Verband sind zu richten an Herrn Dr. Hans Schmidkunz, Berlin-Halensee. U.

Es mögen dann hier einige **beachtenswerte, in diesem Jahr erschienene Werke** und kleinere Schriften erwähnt werden, deren Besprechung schon in dieses Heft kommen sollte, aber wegen Raummangels zurückgelegt werden mußte:

Pädagogik in systematischer Darstellung von Wilh. Rein. I. Bd.: Die Lehre vom Bildungswesen. Bei Beyer u. S. in Langensalza.

Encyclopädisches Handbuch der Pädagogik von W. Rein. Zweite Auflage. I. Band, erste Hälfte (Abbitte — Beobachtung). Ebenda.

Das Schulwesen der deutschen Reformation im 16. Jahrhundert, von Dr. Georg Mertz, ev. Pfarrer. Bei C. Winter in Heidelberg.

Vincenz Eduard Milde als Pädagoge und sein Verhältnis zu den geistigen Strömungen seiner Zeit, von Prof. Dr. Karl Wotke. Bei Braumüller in Wien.

Zur Erinnerung an Prof. M. C. Sanders und seine Zeit. Ein Beitrag zur Bremischen Schulgeschichte von Professor Dr. A. Noltenius. Bei Morgenbesser in Bremen.

Deutsche Schulwelt des 19. Jahrhunderts in Wort und Bild, herausgegeben von O. W. Bayer. Bei A. Pichlers W. u. S. in Leipzig und Wien.

Festschrift des Gymnasiums zu Karlsruhe zum 50jährigen Regierungsjubiläum des Großherzogs, mit Beiträgen von Verschiedenen (unter Anderem zur Geschichte der Anstalt). Gymnasialprogramm.

Hermann Schiller als Pädagog, von Dr. A. Messer. Bei Gutsch in Karlsruhe. (Sonderabdruck aus den Südwestdeutschen Schulblättern.)

Schule und Haus, Vorträge an den Elternabenden des Mariahilfer Gymnasiums in Wien, herausgegeben von Direktor Dr. V. Thumser. Bei Deuticke in Wien.

Die neue Universität und die neue Mittelschule, Festrede vom Rektor der Würzburger Universität Prof. Dr. M. von Schanz. Bei Stürtz in Würzburg.

Gegen die Einheitsschule, herausgegeben vom Verein der Oberlehrer an den höheren Staatsschulen Hamburgs. Bei Frederking in Hamburg.

Zur Frage der Einheitsschule, von Direktor Prof. Wegehaupt. Programm des Wilhelmsgymnasiums in Hamburg.

Idealismus, von Rektor Dr. Muff. 3. Aufl. Halle bei Mühlmann.

Der Neuhumanismus in der deutschen Litteratur, Festrede vom Rektor der Tübinger Universität Prof. Dr. Hermann Fischer. Bei Laupp in Tübingen.

Maturitätsfragen aus der Deutschen Litteraturgeschichte, von S. R. Nagel. Bei Franz Deuticke in Wien und Leipzig.

Goethes Selbstzeugnisse über seine Stellung zur Religion, zusammengestellt von Th. Vogel. Bei B. G. Teubner. 3. Auflage.

Die Wörterbücher für deutsche Rechtschreibung von Duden (Bibliogr. Institut), Erbe (Union in Stuttgart), Gemß (Weidmann), Th. Matthias (Hesse in Leipzig), A. Vogel (Langenscheidt in Berlin), Weyde (Freytag in Leipzig).

Lateinische Stilübungen für Oberklassen von Prof. Dr. Hermann Ludwig, nebst Uebersetzung. Bei Ad. Bonz in Stuttgart.

Helmolt's Weltgeschichte. II. Band: Ostasien und Ozeanien. Im bibliographischen Institut.

Führer durch das internationale Kriegs- und Friedensmuseum in Luzern. Verlag des Museums.

Columbus und die Geographie der Griechen, Festrede am Gedenktage des Stifters der Universität Bonn von Prof. Dr. Elter (Sonderabdruck aus der Bonner Ztg.).

Die Renaissance in Florenz und Rom. Acht Vorträge von Karl Brandi. Zweite Auflage. Bei Teubner.

Mit Schwert und Feder. Erinnerungen aus meinem Leben. Von J. Scheibert, Kgl. preuß. Major z. D. Bei Mittler u. Sohn in Berlin.

Der Kampf um die Cheopspyramide. Eine Geschichte und Geschichten aus dem Leben eines Ingenieurs, von Max Eyth. Bei Carl Winter in Heidelberg.

Porträtgalerie, ausgewählt von Prof. Dr. Vogel. Zweite Lieferung. Bei Seemann in Leipzig.

Endlich sei auf die beiden wichtigen Werke hingewiesen, die soeben im Verlag der Buchhandlung des Waisenhauses in Halle erschienen sind:

1) „Die Reform des höheren Schulwesens in Preußen", in Verbindung mit 19 anderen in der pädagogischen Welt wohlbekannten Männern herausgegeben von W. Lexis (geh. M. 12.—), wo Paulsen über das Prinzip der Gleichwertigkeit der drei Formen der

höheren Schule gehandelt, P. Cauer über Staatsfürsorge und Selbstverantwortung im Zutritt zur Universität, Prof. Waldeck in Corbach über den lateinischen, Prof. von Wilamowitz über den griechischen Unterricht, Direktor K. Reinhardt über die Reformanstalten, Direktor W. Fries über die Ausbildung des höheren Lehrerstandes, Regierungsrat A. Tilmann über die äußere Lage der Lehrer an den höheren Schulen.

2) Die höheren Schulen in Preußen und ihre Lehrer. Sammlung der wichtigsten hierauf bezüglichen Gesetze, Verordnungen, Verfügungen und Erlasse, herausgegeben von Adolf Beier, Kanzleirat im preuß. Kultusministerium. Zweite, bedeutend vermehrte Auflage (geh. Mk. 8.—).

Veränderungen im Mitgliederbestande[1]) des Deutschen Gymnasial-Vereins seit 1. April 1902.

Achern (Baden). Prof. Dr. Bar als Vorst. d. Höh. Bürgersch. nach Kehl versetzt; an seine Stelle Prof. Zimmermann (von Breisach) getreten.
Altenburg. Geh. Kons.-Rat Eilhardt gestorben.
Amsterdam. Dr. J. H. Gunning, Distriktsschulinsp. (von De Bilt).
Aussig. GL. P. Lergetporer nach Feldkirch versetzt.
Bamberg. Altes Gymn.: GL. Wucherer (von Windsbach).
Barmen. Eingetr.: Pastor Fr. Coerper*; Dr. med. Cohn*; Rechtsanwalt Güldner*; Dr. Kießler*; Augenarzt Dr. med. Mayer*; Apotheker A. Pretzell*; Seynsche*, OL. a. d. HMS. Unterbarmen; A. Ursprung*, jun.; Rechtsanwalt Ziehe*. Ausgetr.: OL. Dr. H. Anz*; Sem.-Kand. Dr. Wrede*.
Berlin. Gestorben: Schriftst. Dr. K. Biltz, Prof. Dr. Peter (Sophiengymn.). Ausgetr.: Prof. Dr. Braune, Prof. Dr. Nerrlich und Prof. Dr. Stephan (Luiseng.). Eingetr.: OL. a. D. Prof. H. Gleditsch; Prof. Dr. Harmuth (Wilhelmsg.); OL. Dr. Nath, Hilfsarb. im Schulkoll.; GL. Dr. Plath (Luiseng.).
Birkenfeld. Gymn.-Dir. F. Back gestorben.
Bonn. Eingetr.: Dr. Felix Solmsen, Prof. d. Sprachw.; OL. Dr. Ruland und OL. Dr. Uhde (Städt. Gymn.).
Breisach. Prof. Zimmermann als Vorst. der HB. nach Achern vers.
Bruchsal. Prof. Jul. Stern (von Offenburg).
Budapest. Reichstagsabg. Prof. Dr. Schwicker gestorben.
Büdingen. OL. Dr. Curschmann nach Mainz (Herbstg.) vers.
Burg. Gymn.-Dir. Dr. Rassow eingetreten.
Cannstatt. Dr. E. Schott ausgetreten.
Cassel. Prof. Dr. Kius gestorben.
Charlottenburg. OL. a. D. Prof. Dr. Semisch (von Friedeberg i. N.). Ausgetr.: Prof. Dr. Pauckstadt.
Copitz. Regierungsrat Schecker ausgetreten
Coeslin. Gymn.-Prof. Dr. Rob. Schmidt (von Treptow a. R.).
Culm. Gymn.-Dir. Dr. Paulus eingetreten.
Danzig. OL. Karehnke (von Marienwerder).
De Bilt. Gymn.-Dir. a. D. Dr. Günning nach Amsterdam versetzt.
Dresden. OL. Dr. Giesing (Vitzth. G.) als Konrector a. d. städt. Dreikönigsschule vers. Eingetr.: OL. Dr. Koepert (Vitzth. G.). Gestorb.: Prof. Dr. Franz (Wett. G.). Ausgetr.: Prof. Dr. Gaumitz (Vitzth. G.); Prof. Dr. O. Lehmann.
Düsseldorf. Königl. Gymn.: OL. Dr. Giesen als Gymn.-Dir. nach Wipperfürth vers. — Städt. Gymn.: Vers.: cand. prob. Bruch* (nach Mülheim a. Rhein); OL. Dr. Marseille (nach Putbus). Eingetr.: OL. Dr. Bastgen*; OL. Dr. Kükelhaus*; Prof. Dr. Lingen*; OL. Dr. Nordmeyer* (von M.-Gladbach); OL. Dr. Reck* (von Solingen); Prof. Schmitz*; GL. Joh. Schöne*; OL. Dr. Serf*; OL. Dr. Werth* (von Mülheim a. Ruhr). Ausgetr.: OL. Dr. Cramer*; OL. Dr. Kroymann.
Eberbach a. N. Geh. Rat Prof. Dr. W. Schell (von Karlsruhe).
Edenkoben. GL. Dr. Weissenbach nach Traunstein versetzt.
Eibenstock (i. Erzgeb.). Lateinschuldir. Pastor em. Brinckmann eingetr.
Eichstätt. Kammerpräs. Rektor Dr. v. Orterer als Rektor an d. Luitp.-Gymn. in München versetzt.

1) Auf vielfach geäußerten Wunsch hin werden wir in dem letzten Hefte jedes Jahrganges jeweils eine Uebersicht über die Veränderungen im Mitgliederbestande, soweit sie zu unserer Kenntnis gekommen sind, geben. Doch glaubten wir auf Mitteilung von bloßen Titeländerungen verzichten zu dürfen. — Der * bezeichnet, wie in dem Verzeichnis vom 1. 4. 1902, die Mitglieder des Niederrhein. Zweigverbands. — Das Verzeichnis wurde am 15. Dez. 1902 abgeschlossen. Hilgard.

Eisenach. GL. B. Meder eingetreten.
Elberfeld. Eingetr.: Rechnungsdir. Heuser*; Dr. med. Löwenstein*; Gymn.-OL. K. Schmidt*. Ausgetr.: Gymn.-OL. Berr*. lies Rechtsanw. Dr. Fritz Graf* (st. Groh).
Essen. OL. Gruhn* und OL. Dr. Kiefer* (von Rüttenscheid).
Ettenheim. Realgymn.-Dir. Martin (von Kenzingen); Prof. Hirsch (von Mannheim).
Feldkirch. GL. J. P. Lergetporer (von Aussig).
Frankfurt a. M. OL. Dr. Schönemann von d. Mustersch. an d. Lessingg. vers. Eingetr.: OL. Dr. Pappritz und OL. Dr. Vilmar (Goetheg.); OL. Dr. Sprengel (Lessingg.); OL. Dr. Wirtz (Wöhler-RG.). Ausgetr.: Realschuldir. a. D. Dr. Baerwald; wH. Th. Endemann (Adlerfl.); Baron Kraker von Schwarzenfeld; OL. A. Schmitt (Selekt.); Staatsanw.-Rat Schulte.
Freiburg i. B. Gymn.-Prof. Emlein an d. Gymn. Karlsruhe vers. Eingetr.: Dr. Hopf, Hilfsarb. an d. Univ.-Bibl.
Friedeberg i. N. Prof. Dr. Semisch nach Charlottenburg gezogen.
Friedland (Preuß.). OL. Gerlach nach Strasburg (Westpr.) versetzt.
Gießen. Prof. Dr. Gundermann nach Tübingen versetzt.
M.-Gladbach. OL. Dr. Nordmeyer nach Düsseldorf (Städt. G.) vers.
Göttingen. Dr. Brandi, Prof. d. Paläogr. (von Marburg); Dr. Schröder, Prof. d. deutschen Litt. (von Marburg).
Gumbinnen. Gymn.-Prof. Dr. Kröhnert nach Tilsit versetzt.
Gütersloh. Ausgetr.: Verlagsbuchh. Mohn; OL. Phil. Schmidt.
Hamburg. Eingetr.: Kaufmann Karl Bunzel. Gestorben: Hauptpastor Dr. A. Krause. Ausgetr.: Oberlandesger.-Sekr. Dr. Beschütz; Rechtsanwalt Dr. v. Broecker; Pastor G. Geisenhof; Dr. med. J. Kanter; Frau Dr. G. Kempff; Prof. Dr. Wallheimer, OL. Dettmer, OL. Dr. Herfurth, Prof. Dr. Kießling und OL. Dr. Urtel (Johanneum).
Hannover. Oberkonsist.-Rat D. Uhlhorn, Abt zu Loccum, gestorben.
Heidelberg. Oberbibl. Geh. Hofr. Prof. Dr. Zangemeister gestorben.
Helleringen. Pfarrer Fr. Darstein ausgetreten.
Hersfeld. Gymn.-Prof. Dr. Schaaff (von Magdeburg, Domg.).
Hildesheim. Gymn. Joseph.: OL. Dr. Fecker eingetreten.
Holzminden. Ausgetr.: OL. Buerke; Prof. Dr. Leidloff; Prof. Dr. Neukirch.
Jena. Gymn.-OL. Dr. Siefert nach Pforta versetzt.
Karlsruhe. Geh. Rat Prof. Dr. Schell nach Eberbach gezogen. Gymn.: Prof. Keim als Dir. an d. HM. vers.; Prof. Emlein (von Freiburg).
Kehl. Vorst. d. HBSch. Prof. Dr. Blum nach Mannheim versetzt; an seine Stelle Prof. Dr. Pax (von Achern) getreten.
Kempen. OL. Bruns* eingetreten.
Kenzingen. Prof. Martin als Dir. an d. RG. Ettenheim versetzt.
Leipzig. Carolagymn.: Eingetr.: OL. Dr. Degen; Prof. Dr. P. Vogel; OL. Winter.
Limburg a. L. Gymn.: Eingetr.: OL. Dr. Jöris; OL. Michel; OL. Dr. Westerwick.
Lörrach. Eingetr.: Markus Pflüger. Ausgetr: Gymn.-Prof. Bösch.
Ludwigshafen. Gymn.-Prof. Dr. Zimmerer eingetreten.
Lüttringhausen. Dr. Otto Beelitz eingetreten.
Magdeburg. Domgymn.: Vers.: OL. Dr. Roethe (nach Ploen, auf 1. 4. 03); Prof. Dr. Schaaff (nach Hersfeld). Ausgetr.: OL. Linsel.
Mainz. Herbstgymn.: OL. Dr. Curschmann (von Büdingen). — Ostergymn.: OL. Dr. Köhm eingetreten.
Mannheim. Prof. Dr. Blum, Dir. d. RSch. (von Kehl); Prof. Hirsch nach Ettenheim vers.
Marburg i. H. Prof. Dr. Brandi und Prof. Dr. Schröder nach Göttingen versetzt. Eingetr.: Geh. Med.-Rat Prof. Dr. Ahlfeld; Prof. Dr. Birt; Prof. Dr. Budde; Prof. Dr. Elster; Prof. D. Dr. Jülicher; Prof. Dr. Kißner; Prof. Dr. Leonhard; Geh. Med.-Rat Dr. Mannkopf; Prof. Dr. H. Meyer; Prof. D. Mirbt. Gymn.: OL. Armbröster; OL. Aschelm; OL. Becker; OL. Rasch. Ausgetr: Hist.-philol. Ver. (best. nicht mehr).
Marienwerder. Vers.: OL. Karehnke (nach Danzig); OL. Zwerg (nach Schwetz). Eingetr.: OL Domanski.
Mülheim a. Rhein. Gymn.: wHL. Bruch* (von Düsseldorf).
Mülheim a. Ruhr. Dr. Rudolf (nicht Anton) Fabian*. — Gymn.: OL. Eisenbeis eingetreten; OL. Dr. Werth* nach Düsseldorf versetzt.
München. Luitp.-Gymn.: Kammerpräs. Rektor Dr. von Orterer (von Eichstätt). — Maxim.-Gymn.: Prof. Dr. Ammon (von Regensburg). — Wilhelms-Gymn.: GL. Pfirsch als Prof. nach Neuburg a. D. versetzt.
Neuburg a. D. Prof. Dr. Alzinger eingetreten; Prof. Pfirsch (von München, Wilh.-Gymn.).
Neuß. Gymn.-OL. Dr. Felten* eingetreten.
Neustettin. Gymn.-Prof. Dr. Tümpel ausgetreten.
Neuwied. Gymn.-Prof. Dr. Deipser eingetreten.
Offenburg. Gymn.-Prof. J. Stern nach Bruchsal versetzt.

Oldenburg. OL. Dr. Ries ausgetreten.
Pforta. OL. Dr. Siefert (von Jena).
Plauen i. V. Landger.-Rat a. D. K. Schmidt eingetreten.
Ploen. OL. Dr. Roethe (von Magdeburg, vom 1. 4. 03 an).
Posen. Prof. Dr. Eismann (Friedr.-Wilh.-G.) gestorben.
Prenzlau. Gymn.-Dir. a. D. Prof. Schaeffer ausgetreten.
Putbus. OL. Dr. Marseille (von Düsseldorf).
Ratingen. OL. Branchart (statt Fabrikant Brauchart).
Regensburg. Gymn.-Prof. Dr. Ammon nach München (Max.-Gymn.) versetzt.
Rüttenscheid. OL. Gruhn* und OL. Dr. Kiefer* nach Essen versetzt.
Schorndorf. Oberpräz. Dr. Hesselmeyer eingetreten.
Schwerin i. M. Gymn.-OL. Dr. Fritzsche eingetreten.
Schwetz a. W. Zwerg, Dir. des Progymn. (von Marienwerder).
Solingen. OL. Dr. Reck* nach Düsseldorf (Städt. Gymn.) versetzt.
Strasburg (Westpr.). OL. Gerlach (von Pr.-Friedland).
Stuttgart. Prof. Dr. Herzog (Eberh.-Ludw.-Gymn.) eingetreten
Tilsit. Gymn.-Prof. Dr. Kröhnert (von Gumbinnen).
Traunstein (Oberbayern). GL. Dr. Weissenbach (von Edenkoben).
Treptow a. R. Prof. Dr. Robert Schmidt nach Coeslin versetzt.
Tübingen. Dr. Gundermann, Prof. d. klass. Philol. (von Gießen).
Ulm. Oberpräz. Dr. Kieser eingetreten.
Umea (Schweden). Rektor J. Johanusson gestorben.
Viersen. OL. Dr. A. Schaeffer eingetreten.
Wernigerode. Gymn.-Dir. Dr. Jordan eingetreten.
Wilhelmshaven. Gymn.-Prof. Heitkamp ausgetreten.
Windsbach (Bayern). GL. Wucherer nach Bamberg (A. G.) versetzt.
Wipperfürth. Gymn.-Dir. Dr. Giesen (von Düsseldorf).
Zittau. Konrektor Prof. Dr. Friedrich ausgetreten.
Zweibrücken. Gymn.-Rektor Friedrich Mayer eingetreten.
Zwickau. Gymn.-Prof. Dr. Beck gestorben.

Nachtrag zu S. 198. Bei Abschluß des Heftes erfahren wir durch Mitteilung des Herrn Oberlehrer Dr. Ilberg, daß nunmehr beschlossen ist, dem Dresdener Reformgymnasium so viel deutsche Stunden in VI und V zu geben, wie dem dortigen Reformrealgymnasium zu Gebote stehen, nämlich 7 und 6. Unsere Erörterungen werden dadurch nicht berührt.

Berichtigungen: S. 171 Col. II Z. 18 lies „zu wollen", S. 184 Z. 22 v. u. „Persönlichkeiten wecken", S. 204 Z. 14 „Reformrealgymnasium in Barmen" (Redner sagte aber Reformgymnasium).

Abgeschlossen am 20. Dezember 1902.

Universitäts-Buchdruckerei von J. Hörning in Heidelberg.

Neue Bücher



Carl Winter's Universitätsbuchhandlung
Heidelberg

image
not
available

image
not
available

8

Die Fürstin Orsini.

Camerera-Mayor am Hofe Philipps V. von Spanien.

Von **Constance Hill.** Übersetzt von **Frida Arnold** Mit 1 Titelbild und 6 Porträts. gr. 8⁰. geheftet 7 Mk., eleg. geb. 8 Mk. Fürstenausgabe auf Büttenpapier in Ganzleder geb. 16 Mk.

Diese Lebensbeschreibung einer der hervorragendsten Frauen, welche wohl jemals gelebt haben, wird sowohl durch die packende Schilderung der historischen Ereignisse wie durch die mitgeteilten Charakterzüge aus dem Leben der Fürstin und des spanischen Hofes allen Freunden von Memoirenliteratur hochwillkommen sein. Besonders eignet sie sich zum Geschenk für Damen.

Drei russische Frauengestalten.

Eine geschiedene Zarin. Eine Freundin Katharinas II. Meine Ahnfrau.

Von **Fürstin Schahovskoy-Gleboff-Strechneff.** Übersetzt von Frida Arnold. Mit Vorrede von Kuno Fischer. 8⁰, geheftet 2 Mk., eleg. geb. 3 Mk.

Hofluft und Fürstengunst spielen in den Lebensschicksalen der drei adeligen Frauengestalten, welche die Verfasserin in dem vorliegenden Buche zur Verewigung herausgreift, eine entscheidende Rolle; insofern ist ihr gemeinsames Los, getragen von der Gnade des Zaren oder der Zarin, gestürzt durch hämische Kabalen der Hofgesellschaft, das richtige Spiegelbild russischer Despotie im 18. Jahrhundert. Aber im einzelnen sind es drei grundverschiedene Charaktere, die der Leser hier kennen lernt: einmal die schöne Bojarentochter Eudoxia Lapouchine, Peters des Großen erste Gemahlin, die nach kurzem Glück von seiner Seite gestoßen, in klösterlicher Kerkerhaft ein endloses Martyrium zu dulden hatte; sodann die hochgebildete Fürstin Daschkoff, die Freundin von Katharina II. und Anstifterin des prätorianischen Staatsstreiches, dem Peter III. 1762 zum Opfer fiel, und endlich die unnahbar stolze Elisabeth Petrowna, die Urgroßmutter der Verfasserin des vorliegenden Buches, eine echte Vertreterin der hochmütigen russischen Aristokratie. So wird das Büchlein, dem der berühmte Heidelberger Professor Kuno Fischer einige einleitende Worte widmet, zu einem Ausschnitt aus Rußlands Hof- und Adelsgeschichte, getrübt durch einige Züge der Härte und Kraßheit, aber packend durch die Eigenart ausländischer Sitten und Anschauungen. (Staatsanzeiger f. Württemberg.)

Aus Carmen Sylvas Leben.

Von **Natalie Freiin von Stackelberg.** 5. vermehrte Aufl. Neue Ausgabe. Mit 5 Lichtdrucken und 1 Faksimile. gr. 8⁰. fein geb. mit Goldschnitt 7 Mk.

Das Wirken Carmen Sylvas als Dichterin ist bekannt, — wer die Frau, die Königin kennen lernen will, nehme das Buch zur Hand, er wird unter vielen anderen Genüssen die Überzeugung gewinnen, daß trotz all der modernen materialistischen Umtriebe der wahre Idealismus noch immer seine Triumphe feiert. (Deutsches Litteraturblatt.)

Carl Winter's Universitätsbuchhandlung in Heidelberg.

Erzählungen.

Von G. Herrigel. 8°. geh. 2 Mk. 25 Pfg., kart. 2 Mk. 75 Pfg., geb. 3 Mk. 25 Pfg.

Eine Volksschrift, welche ihres sittlichen Gehaltes wegen die weiteste Verbreitung verdient. Für das Volk und die reifere Jugend ein ausgezeichnetes Geschenk.

Aus dem tollen Jahr.

Eine Erzählung aus 1849 von Hans Blum.

Geheftet 5 Mk., eleg. geb. 6 Mk.

. . . Durch die vortrefflichen Zeitbilder und Charakterzeichnungen einzelner Führer wie Corvin, Sigel u. a. erhält das Buch seinen Wert. (Litterarisches Zentralblatt.)

. . . Ungemein sympathisch berührt dabei des Verfassers goldener Humor, der überall da zur rechten Zeit versöhnend einsetzt, wo die nackte Schilderung der geschichtlichen Ereignisse eine Disharmonie erzeugen würde. Eine gesunde, erquickende Lektüre! (Pfälzische Presse.)

. . . Alle Gestalten sind der geschichtlichen Wirklichkeit entnommen, meistens sogar mit Beibehaltung ihrer Namen. Der Verfasser befleißigt sich augenscheinlich einer vollkommenen geschichtlichen Gerechtigkeit, zeigt sich aber überall von einem feurigen Patriotismus beseelt. . . . (Westermanns Monatshefte.)

Der vorliegende Roman besitzt alle Vorzüge eines guten geschichtlichen Romans. An der Hand einer fesselnden Erzählung führt er mitten hinein in das Getriebe des sturmbewegten Jahres 1849, ohne den historischen Tatsachen den mindesten Zwang anzutun. . . . (Lahrer Zeitung.)

So ist aus der Verquickung von allerlei Mitteilungen über persönliche Erlebnisse mit den Veröffentlichungen Bambergers, Häussers und anderer über den geschichtlich bezeugten Hergang eine Erzählung entstanden, die in typischer Weise die Ereignisse des tollen Jahres schildert. Sie wird willige Leser finden und sie verdient es auch. (Leipziger Zeitung.)

Ein hübsches Buch! Wahrheit und Dichtung. Der Dichtung gehören die Schicksale dreier Liebespaare an, die Wahrheit bildet den historischen Untergrund und den eigentlichen Wert des Buches. . . . (Allgem. Litteraturblatt.)

. . . Die Schilderungen beruhen auf Selbsterlebtem und den eingehenden Studien, die der Verfasser für sein historisches Werk über das Jahr 1848 gemacht hat, und geben ein lebendiges Bild jener uns kaum noch glaublichen Zeit. (Berliner Tageblatt.)

. . . Über den düstern Farben, wie sie für die Schilderung so mancher furchtbarer Szenen notwendig waren, fehlen auch die heiteren des Humors nicht, so daß die Lektüre des flott geschriebenen Buchs sich zu einer recht interessanten gestaltet. . . . (Kölnische Zeitung.)

Die durch Freytag, Ebers u. a. begründete Richtung des gesunden, halbwissenschaftlichen Romans ist durch die vorliegende Arbeit um eine Perle bereichert worden. . . . (Hamburger Neueste Nachrichten.)

. . . Das Buch weist manch köstliche, gut geschilderte Szene auf und ist als anregende Lektüre auch der reiferen Jugend sehr zu empfehlen. (Deutsche Roman-Zeitung.)

Carl Winter's Universitätsbuchhandlung in Heidelberg.

image
not
available

Von **Otto von der Pfordten** ist soeben erschienen:

Friedrich der Große.

Historisches Drama in vier Aufzügen mit einem Nachspiel als Vorspiel. 8°. geheftet 2 Mk., in Lwdbd. 3 Mk.

.... Die Charakteristik der Hauptpersonen ist meisterhaft, der Dialog scharf pointiert und immer in die Handlung eingreifend. Der dramatisch ausgestattete Gehalt an Lebensauffassung aber dürfte manches junge und manches alte Herz wärmen und die Pulsschläge derjenigen, die zusammengehen, am gemeinsamen Werke der Menschheit mitarbeiten müssen, an gleichmäßigen Takt gewöhnen helfen. Die Einblicke in das Schicksal eines werdenden großen Menschen sind immer nicht nur erhebend, sondern in hohem Grade belehrend. Dieses Werk erinnert wieder einmal eindringend an das Wort Schillers, daß die Bretter die Welt bedeuten können. (Basler Nachrichten.)

Vom gleichen Verfasser erschien früher:

Werden und Wesen des historischen Dramas.

gr. 8°. geheftet 3 Mk. 60 Pfg., Halbfranzband 5 Mk. 60 Pfg.

Der Dichter der Geschichtsdramen „1812", „Mohammed" und „König von Rom", Otto von der Pfordten, hat Studien über das „Werden und Wesen des historischen Dramas" veröffentlicht. Gründliche Kenntnis des Gegenstands und die Kunst, in treuer Arbeit Gefundenes durch flüssige, dabei schlichte Darstellung dem großen Kreise der Theaterfreunde zugängig zu machen, zeichnen das Werk aus. (Gegenwart.)

1812.

Historisches Drama in fünf Aufzügen.

Zweite Auflage. 8°. geheftet 2 Mk., in Lwdbd. 3 Mk.

... Das Stück bietet eine Fülle bedeutender und hinreißender Momente und die kräftige, markige Sprache hört sich an wie das Klingen der Schwerter und das Brausen entfesselter Gewässer. Auch dem Leser entgeht nicht die gewaltige Wirkung, die das Schauspiel überall erzielte, wo es zur Aufführung kam. (Karlsruher Zeitung.)

Michel Angelo.

Historisches Genrebild in einem Aufzuge.

Mit einem Titelbild. 8°. geheftet 80 Pfg.

Mohammed.

Dramatisches Gedicht in fünf Aufzügen.

8°. geheftet 2 Mk.

Der König von Rom.

Dramatisches Gedicht in fünf Aufzügen.

8°. geheftet 2 Mk.

Carl Winter's Universitätsbuchhandlung in Heidelberg.

Heinrich Lilienfein.

Menschendämmerung.

Drama. 8°. geheftet 2 Mk.

Kreuzigung.

Ein Drama in drei Aufzügen. 8°. geheftet 80 Pfg.

Ein Künstlerschicksal. Das Problem ist wie in Hauptmanns Einsame Menschen „Die ungenügende Frau". Das Stück verrät ein werdendes Talent.

Euphormio.

Satirischer Roman des Johann Barclay nebst

Euphormios Selbstverteidigung und dem Spiegel des menschlichen Geistes.

Aus dem Lateinischen übersetzt von **Dr. Gustav Waltz.**

Mit dem Bildnis Barclays. 8°. geheftet 4 Mk.

Ein wunderliches Stück Geschichtsphilosophie aus vergangenen Tagen liegt in einer von Dr. Gustav Waltz veranstalteten Übertragung des alten satirischen Romans des John Barclay „Euphormio" (Heidelberg 1902, Carl Winter's Universitätsbuchhandlung) vor uns. Freilich würde der satirische Roman „Euphormios Abenteuer" des geistvollen Geheimschreibers Jakobs I. von England, mit seinen kulturhistorisch wichtigen Schilderungen vom Ende des 16. und Anfang des 17. Jahrhunderts und trotz mannigfacher Betrachtungen über die Zustände von Frankreich, Italien, Deutschland und England allein noch nicht unter den Begriff geschichtsphilosophischer Darstellung fallen. Allein der verdienstvolle Übersetzer, der schon früher den politischen Roman „Argenis" des vielumgetriebenen Humanisten und Neulateiners übertrug, hat den beiden Büchern des eigentlichen „Euphormio" die „Verteidigungsschrift" des Verfassers von 1610, die unter anderem auch einen Panegyrikus auf Heinrich IV. einschließt, und vor allem den „Spiegel des menschlichen Geistes" hinzugefügt, der die menschlichen Altersstufen, die Hauptvölker Europas einschließlich Türken und Juden, die verschiedenen Stände, Berufsarten und Charaktere bespricht, sich also mit den Aufgaben der Geschichtsphilosophie wenigstens fragmentarisch befaßt. Es sind zum größten Teil unmittelbare Beobachtungen, die der in seiner Weise geistvolle Verfasser hier verwertet, aber sie werden von einer außerordentlichen Belesenheit und einer aus ihr stammenden Kenntnis des Vergangenen unterstützt. Barclays Charakteristik der deutschen Gelehrsamkeit des siebzehnten Jahrhunderts mag als eine Probe seiner Auffassung und seines Vortrags hier stehen. Er meint: „Die Wissenschaften haben hier viele Pflanzstätten, doch ist man weniger aufs Lernen als aufs Lehren erpicht. Es wird mehr geschrieben als gelesen, und der Ruhm eines Schriftstellers wächst mit der Zahl der von ihm edierten Bände. Der Geist dieser Leute ist nicht sehr hell, aber zur größten Ausdauer befähigt, so daß man sagen kann: sie wissen mehr, andere verstehen besser. Ihre Redeweise ist altväterisch schlicht, und ihre zahlreichen Wissenschaften werden nicht der Höhe der modernen Weltanschauung entsprechend vorgetragen. Der Deutsche reist gern und äfft die im Ausland kennen gelernten Gewohnheiten nach oder hält sie in Wirklichkeit fest. Fremde bürgern sich nur ganz ausnahmsweise bei ihnen ein, geschweige, daß sie zu Amt und Würde gelangten, ja man belegt sie fast mit Schimpfnamen." Es fehlt neben den treffendsten Bemerkungen nicht an seltsamen Vorurteilen in den Anschauungen des Schriftstellers, die Neigung, alles zu verallgemeinern, deckt sich nicht überall mit überlegner Beherrschung der besprochenen Dinge, aber im großen und ganzen gewährt sowohl Barclays Anschauung als seine Bildung einen sehr interessanten Einblick in die Geisteswelt des siebzehnten Jahrhunderts. . . . . (Dresdner Journal.)

Dr. Heinrich Dittmar.

Die Weltgeschichte

in einem übersichtlichen in sich zusammenhängenden Umriß für den Schul- und Selbstunterricht. 13. Auflage. Neu bearbeitet und bis auf die neueste Zeit fortgeführt von **Dr. K. Abicht.** gr. 8°. Mit 7 Karten, 6 Kupferdrucken und 1 Lichtdruck in Halbfranz geb. 5 Mk. — Ausgabe mit 7 Karten ohne Bilder geheftet 3 Mk., in Leinwand geb. 6 Mk.

Zur Empfehlung dieses ausgezeichneten und billigen Werkes können wir uns sowohl auf die weite Verbreitung desselben, als auf die allgemeine warme Anerkennung, welche ihm in zahlreichen Beurteilungen zu teil geworden ist, berufen. Die 13. Auflage hat namentlich in den kulturgeschichtlichen Abschnitten erhebliche Erweiterungen erfahren und eignet sich ganz besonders als Festgeschenk und Prämienbuch.

. . . ein hervorragendes Geschichtslehrbuch voll Mark und Leben.
(Pädagogischer Jahresbericht.)

. . . Dadurch gewinnt das Ganze erhöhtes Interesse; durch Hervorhebung charakteristischer Eigenschaften bedeutender Persönlichkeiten wird auch dem Gemüt und der Phantasie die gebührende Rechnung getragen, so daß das Buch für Schule und Haus bestens empfohlen werden kann.
(Repertorium der Pädagogik.)

Geschichte der evangelischen Kirche in der Grafschaft Wertheim.

Von Heinrich Neu, Pfarrer.

8°, geheftet 4 Mk.

Das Krüppelheim.

Im Auftrage Ihrer Königlichen Hoheit der Frau Großherzogin von Baden bearbeitet von **Dr. med. Oskar Vulpius,** Privatdozenten der Chirurgie an der Universität in Heidelberg.

8°. geheftet 60 Pfg.

Jakob Wille.

Bruchsal.

Bilder aus einem geistlichen Staat im 18. Jahrhundert.

Mit acht in den Text gedruckten Abbildungen. Zweite vielfach umgearbeitete und vermehrte Auflage. Lex.-8°. Fein geheftet 2 Mk.

Carl Winter's Universitätsbuchhandlung in Heidelberg.

Bismarck.

Ein Buch für Deutschlands Jugend und Volk von **Hans Blum.**

Mit Titelbild und Abbildungen. gr 8°. eleg. geb. mit Deckenzeichnung von E. R. Weiß 5 Mk.

Für Jugend und Volk! Das Buch ist mit Begeisterung geschrieben und muß so auf jeden Leser wirken. Hans Blum hat 30 Jahre mit dem großen Kanzler in persönlichem Verkehr gestanden und ist daher wie kaum ein anderer befähigt gewesen, dieses Buch zu schreiben. Seine ausgesprochene Begabung für populäre Darstellung erscheint hier im glänzendsten Licht. Die Ausstattung des Buches ist vorzüglich, der Preis billig (319 S.).

Der Kampf um die Cheopspyramide.

Eine Geschichte und Geschichten aus dem Leben eines Ingenieurs von **Max Eyth.**

2 Bände, geheftet 6 Mk. In Leinwand mit fünffarbiger Deckenzeichnung geb. 8 Mk.

Eyths Roman ist der fesselndste, tiefgründigste und dabei liebenswürdigste, den das Jahr hervorgebracht hat. . . Das Buch wird, wenn nicht alles täuscht, einen Siegeszug durch Deutschland antreten.
(Gegenwart.)

Auf der grünen Gotteserde.

Roman aus dem 16. Jahrhundert von Margarete von Oertzen.

Geheftet 3 Mk., eleg. geb. 4 Mk.

M. von Oertzens Roman ist ein ganz merkwürdiges Buch, dem man ratlos gegenüberstehen würde, wenn man nur die Wahl zwischen Lob oder Tadel hätte. . . . In ihrem Roman herrscht eine wilde Romantik, und wieder und wieder sagen wir uns kopfschüttelnd: Solche Menschen und Zustände gibt es ja gar nicht und hat es auch in den wüsten Zeiten des Bauernkrieges nicht gegeben. Aber doch fühlen wir uns seltsam gefesselt, doch merken wir, daß hier eine wirklich poetische Kraft sich geltend macht, doch sind diese Menschen mehr als Ausgeburten einer zügellosen Phantasie, doch lebt in ihnen etwas von Größe und Wahrheit. . . . (Litt. Zentralbl.)

Neue Rätsel für Groß und Klein.

Von **Leo Ziegler.**

8°. geh. 1 Mk. 20 Pfg., eleg. geb. 2 Mk. Reizende Rätsel in Versen für den Familienkreis.

Carl Winter's Universitätsbuchhandlung in Heidelberg.

C. F. Winter'sche Buchdruckerei.

Universitäts-Buchdruckerei J. Hörning, Heidelberg.



